This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

**Über dieses Buch**

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

**Nutzungsrichtlinien**

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

**Über Google Buchsuche**

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

24.67

Educ 2731.1

# Monographieen

zur

# historischen Pädagogik.

Im Verein mit wissenschaftlichen Pädagogen

herausgegeben

von

**Dr. Carl Volkmar Stoy,**

Ord. Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität Jena,
Director des pädagogischen Seminars,
G. H. S. Schulrathe.

---

## I.

## Das Pädagogische Seminar zu Jena.

---

Leipzig,

Verlag von Wilhelm Engelmann.

1858.

Das

# Pädagogiſche Seminar zu Jena.

Hiſtoriſche Bilder aus den Akten deſſelben.

Denkſchrift

zum 300jährigen Jubiläum der Univerſität Jena

von

dem älteſten Mitgliede des Seminars.

Leipzig,

Verlag von Wilhelm Engelmann.

1858.

Educ 2731.1

1873, Dec. 11.
Minot Fund.

# Vorwort des Herausgebers.

Auf festem edlem Grunde ruht das Interesse an der historischen Pädagogik. Sie ist ein Theil der menschlichen Culturgeschichte und dient als solche einem der würdigsten Bedürfnisse, dem nach historischer Erkenntniß. Dem Pädagogen aber wird sie noch mehr. Sie wird ihm, wenn er der Ideen der philosophischen Pädagogik mächtig ist, zum lebendigen Führer, zum mahnenden, weckenden, hinreißenden Freunde. Jede Gestalt der Geschichte tritt an ihn heran mit der Frage: wo stehst denn du? wohin und wie wanderst denn du? Wenn wir bestimmte Lehre bei ihr suchen, dann wird oft genug ihr Ausspruch dunkel sein, sie wird wirklich der Lehrerin gleichen „von welcher Niemand etwas lernt"; immer aber wird sie, an das Herz sich wendend, die dort bewahrten Ideale aufrufen, bald beleben, bald reinigen, bald umgestalten. Wir mögen, auf solche Wirksamkeit hinblickend, den der Gesammtgeschichte geltenden Ausspruch Göthe's: „daß sie geschrieben werde, um Begeisterung zu wecken", nicht als ein letztes Zugeständniß, sondern als die Anerkennung des Hauptberufes hinnehmen.

Monographieen zur historischen Pädagogik müssen fürs Erste dem genannten großen Zwecke dienen, bescheidene Theile der Aufgabe des Ganzen sich anschließen. Ein unvollkomme-

ner Zustand, aber ein unvermeidlicher. Wie nach Jahren mühevollen Arbeitens der würdige Karl v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik“ nicht mehr schaffen konnte, als eine Reihe von Monographieen über Pädagogen und pädagogische Zustände, so wird der Gedanke einer Geschichte der Erziehung noch auf längere Zeit hin in unerreichter Höhe stehen bleiben. Viele Vorarbeiten sind erforderlich und die erwünschtesten von ihnen sind einzelne Geschichten von Personen oder Instituten vergangener oder gegenwärtiger Zeit.

Und hat denn nicht auch das Individuum seine Mission, das Institut von Personen oder Gemeinden gegründet in gleicher Weise?

Die Ideen, an deren Realisirung die Geschichte arbeitet, kommen nie urplötzlich, immer erst an einzelnen mehr oder weniger vollkommenen Gestalten zum Vorschein, dem großen Gestirn des Tages vergleichbar, welches lange vor seinem vollen Aufgang mit vorauseilenden Strahlen einzelne Punkte und Gegenden beleuchtet. So dienen Individuen, Persönlichkeiten wie Nationen, so dienen Institute meist unbewußt der Idee, für welche eine höhere Hand sie bestimmte.

Den Anfang unserer Monographieen machen die historischen Bilder vom pädagogischen Seminar zu Jena. Warum drängt sich dieses in den Vordergrund? Solches scheinbare Vordringen findet in der Natur der Verhältnisse genugsam Erklärung und Rechtfertigung. Wenn die alma mater Jena ihren dreihundertsten Geburtstag feiert, dann haben alle ihre Kinder nicht blos das Recht, sondern auch die Pflicht, sich ihr zu nahen und zu nennen. Und daß das Seminar mit besonderem Stolze in diesen Tagen sich der gemeinsamen Mutter

nahe und verwandt fühlt, das liegt begründet in dem Stiftungsbriefe der hiesigen Universität, wie ihn der fromme Gründer Jahre lang in treuem Herzen getragen hatte, „auf daß die Kirchen und Schulen nicht so zerrissen, sondern junge Leute mit Gottes Hülfe wieder auferzogen und also Kirchen und Schulen mit gelehrten und frommen Predigern und Schuldienern mit der Zeit versehen werden.“ An der Mission der Universität also hat ihren Antheil die Anstalt, welche ihren Lebenszweck darein gesetzt, künftige Prediger zu ächten Lehrern und Schulaufsehern, künftige Lehrer zu ächten evangelischen Pädagogen heranzuziehen, das pädagoische Seminar. Wie das gelinge, ist eine andere Frage. Dem unchristlichen Hochmuth, welcher Haß gegen Jena predigt, mögen wir auch keine Liebe zu uns, dem Seminar, zumuthen. Am wenigsten aber will ich mich irre machen lassen in meinem Glauben an die Bestimmung meines Seminars. Mit dem Schulregimente wie mit dem Schuldienste muß es anders, muß es besser werden und es wird nur anders durch die Hülfe pädagogischer Seminare. Alle anderen Hülfen, wie: Vorträge, einzelne Uebungsstunden, oder wohl gar das vielgepriesene mehrwöchentliche Hospitiren an Schullehrerseminaren sind nur Halbheiten, Dinge, welche Plato μιμησεις του ἀγαθου nennen würde. Die Wärme und Treue und Selbstverleugnung, welche ein Seminar nach unserer Art hervorruft, ja geradezu zur Bedingung für jedes Mitglied macht, sie wächst nur auf einem gleichen oder ähnlichen Boden, wie ihn unsere „historischen Bilder“ ausführlich und gewissenhaft beschreiben.'

Möchte Solches nicht als eine oratio pro domo erscheinen. Näheres Zusehen wird bestätigen, daß an meiner Seminararbeit

fremdartige Motive keinen Antheil haben. Ist nicht eine vierzehnjährige Arbeit im Schweiße des Angesichts ohne allen Gehalt, ohne alle nennenswerthe Hülfe eine Art Feuerprobe?

Aus solchem Bewußtsein wächst mir auch der Muth, die Bilder vom Seminar, welche, von der kundigen Hand des ältesten Mitgliedes gezeichnet, wie ein Stücklein Selbstbiographie von mir und dem Seminar erscheinen, mit eigener Hand weiteren Kreise zu übergeben. Wird nicht auch hier, wie sonst in Selbstbiographieen, Eitelkeit die Gabe gefälscht haben? Darauf mag das Büchlein mit seiner klaren offenen Rede selbst antworten. Es zeigt unparteiisch hin auf die Lichtseiten wie auf Schatten und wenn es mir dem Direktor hier und da Liebe und Unermüdlichkeit zuschreibt, so kann ich mir das ruhig gefallen lassen. Denn wer nicht unter den hiesigen Verhältnissen wirkliche, nicht ermüdende, ächte Liebe gehabt hätte, der hätte solche Ungunst des Wetters bis zu dieser Stunde nicht ertragen.

Seiner Zeit werden auch von einzelnen Erfahrungen, von den Leiden und Entsagungen Bilder gegeben werden, wenn sie irgendwo zu frommen scheinen, auch Vergleichungen wie sie die Geschichte fordert. Für jetzt möge das Vorliegende genügen, Zeugniß zu geben, Theilnahme zu wecken, Rath und That uns zuzuwenden. Mir und dem Seminar wird Alles dienen zum Wachsthum in dem Glauben, welcher in der Liebe thätig ist.

C. V. Stoy.

# Uebersicht.

## A. Geschichte.


Seite

I. Grundlage . . . . . 1

II. Chronologie.

1843. Gründung der pädagogischen Gesellschaft . . . . 9
Recensionen und Selbstkritiken . . . . . 11
Archiv der Gesellschaft . . . . . 12
Festsetzung der Art der Abfassung des Protokolls . . 12
Einführung des Nachrufs . . . . . 28
Schrift des Direktors über die Nothwendigkeit der pädagogischen Seminare auf Universitäten . . . . 35
1844. Gründung der Seminarschule . . . . . 42
1845. Kritik der Literatur . . . . . 72
Chronik . . . . . 87
Erweiterung des Lokals . . . . . 93
Oeffentliche Prüfung . . . . . 93
Wehner, Senior . . . . . 94
Errichtung der Seminarkasse . . . . . 95
Gründung der Seminarbibliothek . . . . . 110
Einführung von zwei Versammlungen . . . . 113
1846. Examen . . . . . 118
Einführung der Charakteristiken . . . . . 118
Aufhebung des Nachrufes . . . . . 120
1847. Der Geburtstag des Seminars, stehendes Fest . . . 126
Anfang der methodischen und psychologischen Vorträge des Direktors . . . . . 128. 136
Einführung der Schulordnung . . . . . 129
Regelmäßigkeit der Correspondenzen . . . . . 129
Gründung der Schülerbibliothek . . . . . 130
Soſtmann wird Senior . . . . . 130
1848. Herausgabe des Lesebuchs . . . . . 144
Lotze, Schulwart . . . . . 145

| | | Seite |
|---|---|---|
| 1848. | Einführung des Turnens | 146 |
| | Einrichtung der Feldarbeit | 147 |
| | Einrichtung der Fortbildungsschule | 148 |
| | Einführung der Commissionen zur Begutachtung der Lehrpläne | 148 |
| | Aufführung | 149 |
| 1849. | Schuster, Schulwart | 150 |
| | Aufführung | 150 |
| 1850. | Einführung der Incipientenprüfung | 150 |
| 1851. | Elßmann, Schulwart | 150 |
| | Schuster, Senior | 150 |
| | Gründung der naturwissenschaftlichen Kasse | 161 |
| | Gründung des Seelsorgervereins | 161 |
| | Einführung der Sonntagsbeschäftigungen | 167 |
| 1852. | Zeuner, Schulwart | 150 |
| | Stiftung der Reisekasse | 166 |
| | Einführung der Monatstabellen | 164 |
| 1853. | Spanaus, Senior | 166 |
| | Hausmann, Oberlehrer | 166 |
| | Verlegung der Feldarbeit vom Landgrafen auf den Galgenberg | 167 |
| | Gründung der Seminarkapelle | 168 |
| | Erste Reise | 168 |
| 1854. | Uebersiedlung der Schule aus der Stadt in das Weber'sche Gartenhaus | 177 |
| | Hausmann und Biertümpfel, Senioren | 180 |
| | Dittmar, Oberlehrer | 180 |
| | Erweiterung der Feldarbeit | 180 |
| | Einrichtung des Turnplatzes | 182 |
| | Zuwachs des Naturalienkabinets | 183 |
| | Erweiterung der Reise | 183 |
| | Einführung der Katechisationsentwürfe | 183 |
| | Veränderung der Weihnachtsfeier | 193 |
| 1855. | Jacobi, Senior | 197 |
| | Hausmann, Oberlehrer | 197 |
| | Besuch der Königl. Hoheiten des Großherzogs und der Frau Großherzogin | 197 |
| | Aufruf des Direktors zur Gründung des kleinen Johann-Friedrich-Denkmals | 198 |
| | Gesetz über die Kinderbilder | 208 |
| 1856. | Ißleib und Keller, Oberlehrer | 212 |
| | Besuch Ihrer Kaiserl. Hoheit der Frau Großfürstin | 212 |
| | Erweiterung der Reise | 212 |
| | Einführung des Schulkalenders | 213 |
| 1857. | Falke, Oberlehrer | 212 |

Seite

1857. Grundsteinlegung und Aufbau der neuen Seminarschule . 215
Einrichtung von drei Versammlungen . . . . 220
Einrichtung des philosophischen Kränzchens . . . 221
Stiftung der Orgel . . . . . 222
Aufruf des Direktors zu Beiträgen für das kleine Johann-Friedrich-Denkmal . . . . . 222

III. Arbeiten.
1. Protokolle. S. 21. 73. 150.
2. Selbstkritik. S. 15.
3. Kritiken. S. 24. 54. 56. 61. 62. 64. 89. 98. 106. 113.
4. Abhandlungen. S. 44. 121.
5. Monatstabellen. S. 169. 170. 172. 174. 175. 184. 186. 188. 189. 202. 204. 205.
6. Kinderbilder. S. 209. 211.
7. Arbeiten des Direktors. S. 35. 198. 219.

IV. Zur Charakteristik des Seminars. S. 28. 29. 30. 31. 53. 69. 86. 93. 109. 116. 119. 127. 131. 138. 161.

## B. Pädagogik.

Arbeit des Direktors. — Nothwendigkeit und Bild eines pädagogischen Seminars auf der Universität. S. 35.

I. Unterricht.
1. Unterrichte naturgemäß. S. 137.
   a. Lehre nichts, was der Schüler noch nicht fassen kann. S. 136.
   b. Verweile lange bei den Elementen und kehre oft zu ihnen zurück. S. 137.
2. Berücksichtige die Individualität. S. 54.
3. Anschaulichkeit. S. 137.
   a. Allgemeine Begriffe. S. 16.
   b. Anschauung und Begriff. S. 17.
   c. Schwere Begriffe. S. 67.
   d. Vom Nahen zum Fernen. S. 137. 138.
   e. Sache und Zeichen. S. 18. 99. 137.
   f. Abweichung von der wissenschaftlichen Wahrheit. S. 18.
4. Stetigkeit.
   a. Vertheilung des Stoffs nach dem Standpunkte des Schülers. S. 137.
   b. Rythmus des Ganges. S. 137.
   c. Gründlichkeit, Pedantismus. S. 26.
   d. Vertheilung des Stoffs in kleine Ganze. S. 137.
5. Selbstständigkeit.
   a. Einhelfen. S. 23.
   b. Vollständiges Reden. S. 137.
6. Spannung.
   a. Der Blick auf die folgende Stufe. S. 137.

b. Das Anziehende des Unterrichts. S. 137.
c. Abwechselung. S. 55.
d. Frage. S. 25. 67.

7. Sicherheit.
a. Repetition. S. 18.
b. Das Können. S. 137.
c. Verbindung des sachlich Verwandten. S. 137.
d. Vielseitigkeit. S. 137.

8. Forderungen an den Lehrer.
a. Selbstverläugnung. S. 137.
b. Freude an der Bewegung der Kinder. S. 137.
c. Vorbereitung. S. 60. 102.
d. Ruhe. S. 137.
e. Lebendigkeit. S. 27. 137.
f. Klarheit. S. 26. 102. 136. 137.
g. Das Fortschreiten. S. 137.

II. Zucht.

1. Ursprüngliche Grundlagen.
a. Unbefangenheit. S. 22.
b. Heiterkeit. S. 137.
c. Moralisches. S. 137.
d. Sexuelle Entwickelung. S. 138.

2. Verhältniß des Lehrers zum Schüler.
a. Liebe und Furcht. S. 137.
b. Abhängigkeit des Schülers. S. 137.
c. Strafe. S. 76.

3. Zuchtmittel.
a. Feste Lebensordnung. S. 137.
b. Wahl eines Musters. S. 138.
c. Erwärmung für eine Kunst. S. 138.
d. Der Umgang mit Gott. S. 138.
e. Gefühl der Sündhaftigkeit. S. 138.

4. Besondere Mittel.
a. Reisen. S. 165. 168. 183.
b. Die Arbeitsschule. S. 146. 167. 180. 181. 200.
α. Liebe. S. 200.
β. Arbeit. S. 201.
γ. Erwerb für die Aeltern. S. 201.

III. Regierung.

1. Gebot und Verbot.
a. Inhalt. S. 136.
b. Maaß. S. 136.
c. Accent. S. 136.

2. Beschäftigung. S. 137.

3. Sitten. S. 74. 137.

4. Besondere Fälle.
a. Lesen. S. 77.
b. Rechnen. S. 80.
c. Naturgeschichte. S. 81.

## C. Methodik der einzelnen Fächer.

I. Religion.
Aeußere Würde des Unterrichts. S. 68.
Ton und Stimmung. S. 137.
Aufgabe der Katechiſation. S. 66.
Beiſpiele. S. 157.
1. Bibliſche Geſchichte.
a. Arbeiten.
α. Kritiken. S. 56. 64.
β. Monatstabelle. S. 184.
b. Vorbereitung. S. 60.
c. Stoff.
α. Wahrheit. S. 56.
β. Einfachheit. S. 58.
γ. Das plaſtiſch-dramatiſche Element. S. 59.
δ. Direkte Rede. S. 59.
ε. Das Bibelwort. S. 60.
ζ. Ueberblick. S. 151.
η. Das praktiſche Moment. S. 151.
ϑ. Ton, Stimmung, Haltung. S. 152.
d. Schüler.
α. Unterbrechung. S. 64.
β. Individualität. S. 151.
γ. Erklärung. S. 150.
δ. Rythmus. S. 151.
ε. Concretes und Abſtraktes. S. 59.
ζ. Repetition. S. 75.
e. Verhältniß zum übrigen Unterricht.
α. Zum Sprachunterricht. S. 61.
β. Zum geographiſchen. S. 64.
2. Katechismus.
a. Monatstabelle. S. 186.
b. Stellung des Katechismus. S. 186.
3. Katechiſation.
a. Kritik. S. 113.
b. Stoff. S. 111.
α. Reflexion. S. 114.
β. Der Rationalismus. S. 115.
γ. Das Eigenthümliche der Bibel. S. 115.
δ. Das praktiſche Moment. S. 77.
c. Schüler.
α. Behandlung der Begriffe. S. 76. 107.
β. Wahl der Beiſpiele. S. 76.
γ. Das Sprechen der Kinder. S. 77.
d. Lehrer.
α. Aufmerkſamkeit auf Frage und Antwort. S. 76.
β. Das Endziel. S. 76.

II. Deutsche Sprache.
1. Sprechen.
a. Monatstabelle. S. 169.
b. Aufgabe, Stoff, Methode. S. 159.
2. Lesen.
a. Kritiken. S. 54. 62.
b. Stoff.
α. Die Aussprache. S. 55. 64.
β. Das Lautreden. S. 55.
γ. Der Anstand. S. 56.
δ. Inhalt. S. 144.
ε. Interpunktion. S. 159.
ζ. Stufen. S. 159.
η. Rythmus. S. 152.
c. Schüler.
α. Betheiligung. S. 55.
β. Gegenseitige Kritik. S. 55.
γ. Abwechselung. S. 63.
δ. Dramatisches Lesen. S. 79.
ε. Erklärungen. S. 55.
3. Sprachunterricht.
a. Kritiken. S. 24. 62.
b. Stoff.
α. Das Lesebuch als Grundlage. 27. 80.
β. Umformung des Gedankens. S. 160.
γ. Satzanalyse. S. 160.
c. Schüler.
α. Popularität des Ausdrucks. S. 26.
β. Der Pedantismus. S. 26.
γ. Lebendigkeit. S. 27.
δ. Das Sprechen. S. 81.
ε. Wiederholung der Antwort. S. 152.
ζ. Rythmus. S. 159.
η. Falsche Antworten. S. 25.
ϑ. Komposition. S. 79.
ι. Korrektur. S. 152.
III. Geschichte.
1. Arbeiten.
a. Kritik. S. 21.
b. Monatstabelle. S. 174.
2. Stoff.
a. Genauigkeit. S. 153.
b. Motive. S. 153.
c. Volksleben. S. 153.
d. Charakterschilderung. S. 153.
e. Chronologie. S. 153.
3. Schüler.
a. Anschaulichkeit. S. 153.
b. Entwickelung der Begriffe. S. 22.
c. Repetition. S. 23.
d. Unbefangenheit. S. 22.

4. Lehrer.
a. Ruhe. S. 21. 134.
b. Lebendigkeit. S. 21. 153.
c. Klarheit. S. 134.
d. Extemporiren. S. 23.

IV. Geographie.
1. Arbeiten.
a. Abhandlung. S. 121.
b. Selbstkritik. S. 15.
c. Kritiken. S. 89. 98.
d. Monatstabelle. S. 170.
2. Stoff.
a. Aufgabe des geographischen Unterrichts. S. 12. 99.
b. Aufgabe der Heimathskunde. S. 121. 122.
c. Bedeutung der astronomischen Geographie. S. 21. 103.
d. Methode der Heimathskunde. S. 13. 122. 125.
e. Kartenzeichnen. S. 64.
f. Standpunkt. S. 64. 103. 106.
g. Darstellung. S. 101.
3. Schüler.
a. Definitionen. S. 101. 102.
b. Anschauung. S. 17. 19. 101. 104. 121.
c. Wort und Sache. S. 18. 105.
d. Bedürfniß. S. 104.
e. Ueberwachung in der wissenschaftlichen Wahrheit. S. 19.
f. Repetition. S. 18.
4. Lehrer.
a. Erregtheit. S. 20.
b. Vorbereitung. S. 102. 121.

V. Naturgeschichte.
1. Monatstabellen. S. 189. 202.
2. Aufgabe und Methode. S. 9.

VI. Physik.
1. Klarheit. S. 152.
2. Analogieen der Erfahrung. S. 152.
3. Sprechen. S. 152.

VII. Rechnen.
1. Arbeiten.
a. Abhandlung. S. 44.
b. Recension. S. 106.
c. Monatstabellen. S. 205.
2. Der Stoff.
a. Aufgabe und Ziel. S. 44. 45.
b. Angewandtes Rechnen. S. 156.
3. Der Schüler.
a. Stufen. S. 46. 106.
b. Gang. S. 46.

c. Anſchauung. S. 45.
d. Kopf- und Zifferrechnen. S. 46. 155.
e. Große Zahlen. S. 45.
f. Regeln. S. 45.
g. Ausſprechen. S. 45.
4. Der Lehrer.
Pauſen und Tempo. S. 80.
VIII. Formenlehre und Geometrie.
1. Monatstabelle. S. 204.
2. Der Schüler.
a. Reden. S. 157.
b. Form des Beweiſes. S. 157.
c. Das punctum saliens des Beweiſes. S. 157.
3. Der Lehrer.
a. Sicherheit. S. 161.
b. Ruhe. S. 161.
c. Spannung. S. 161.
IX. Zeichnen.
1. Monatstabelle. S. 175.
2. Reproduktion der Anſchauung durch die Hand. S. 154.
3. Vorlegeblätter. S. 154.
4. Augenmaß. S. 154.
X. Schreiben.
1. Schreibmaterial. S. 156.
2. Schreibhefte. S. 156.
3. Buchſtabenbilder. S. 156.
4. Auffaſſung der Buchſtabenbilder. S. 156.
5. Fehlerhafte Buchſtabenbilder. S. 156.
6. Taktſchreiben. S. 156.
XI. Singen.
1. Monatstabelle. S. 172.
2. Haltung des Körpers. S. 157.
3. Ausſprache. S. 157.
4. Notenſingen. S. 157.
XII. Turnen.
Aufgabe. S. 146.
Beilage: Verzeichniß der 250 bisherigen Mitglieder des Seminars.

# Einleitung.

Klein und beſcheiden ſind die Anfänge des pädagogiſchen Seminars in Jena. Beſcheiden iſt es noch immer, aber eine Ausdehnung hat es genommen, welche gegen ſeinen Anfang gehalten, rieſenhaft zu nennen iſt. Wie und wodurch iſt aus dem Kleinen das Große geworden?

Das pädagogiſche Seminar iſt in Jena.

„Ihr Lob hat die Stadt Jena von viel und mancherleien Gütern und Gaben, damit Gott der einige Schöpfer und mildreiche Geber alles Guten ſie vor andern vielen in Thüringen, was ſage ich in Thüringen? in Teutſchland, was ſage ich in Teutſchland? in Europien, in Aſien, in Africen, in Americen, als in den vier itzigen Theilen des Erdkreiſes begnadet, begabet und beſeeligt hat.“ Der gute Adrian Beier, der dies vor faſt zweihundert Jahren in ſeinem geographus jenensis abdrucken ließ, mochte ſein liebes Jena mit ziemlich parteiiſchen Augen betrachtet haben; aber wenn alles Lob, was er ſeiner zweiten Vaterſtadt beilegt, auf Irrthum beruht: eins ſteht feſt, es dürfte kaum ein Punkt in Deutſchland zu finden ſein, an dem das pädagogiſche Seminar das jenaiſche geworden wäre.

Jena liegt im Saalthale, welches der Hauptſache nach eine nordſüdliche Richtung hat. Der Thalabſchnitt, in welchem Jena liegt, kann durch die Städtchen Kahla im Süden und Dornburg im Norden bezeichnet werden. Jena ſelbſt breitet ſich an der Stelle aus, wo das Saalthal durch ein oſtweſtlich gerichtetes Thal geſchnitten wird. Die weſtliche Thalwand wird durch die ſteilen Ränder eines weiten welligen Plateaus, der

östliche durch eine Reihe wirklicher Berge gebildet, die sich 500 bis 700 Fuß über den Saalspiegel erheben. Die Abhänge sind in ihren oberen Theilen sehr steil, an ganzen Strecken gänzlich unbesteigbar. Die Berge und Höhen bieten sehr verschiedene Formen dar, selbst die Kegelform fehlt nicht. Die Gesteinsschichten sind der Hauptsache nach bunter Sandstein, Gyps, Mergel und Muschelkalk. Sie werden durch eine Reihe stiller friedlicher Thäler durchbrochen, in welchen die kleinen Gewässer der Saale zufließen. Die obern Theile der Thalwände sind meist nackt und kahl, vollständige Wüsten. Die Sohlen sowohl des Hauptthales als des Nebenthales sind mit schönen Wiesen und üppigem Baumwuchse bedeckt, die untern Abhänge tragen Getreide, Obstbäume und Weinstöcke, die obern Abhänge sind kahl, nur hie und da klettert ein magerer Weinberg ein Stück weiter hinauf, der obere Theil wiederum kahl oder mit Wald bestanden. In den hellen Thälern entwickelt die Sonne sehr bald eine ungeheure Hitze und bringt manche Pflanzen zur Blüthe, welche einer südlicheren Zone angehören. Daher ladet die Umgegend von Jena zum Naturgenuß und zur Naturbetrachtung ein. Unsre Landsleute aus dem flachen Norden erinnern sich mit Freuden an die verschiedenen Touren, die Wiesenwege, den Oberweg nach Wöllnitz oder über die Wölmse, über den Fuchsthurm und die Moosbank nach Ziegenhain, über das Hufeisen nach der Kunitzburg und nach Kunitz, durch das Rauthal nach Löbstedt, über den Forst nach Ammerbach und Lichtenhain; aber auch unsre Freunde aus Gebirgsländern, selbst aus den Gegenden, wo die Gletscher donnern und die Felsenhörner bis in den Himmel streben, fanden an der jenaischen Natur eine liebe Freundin. Wie viel Anregung giebt's da, eine Blume, einen Käfer oder Schmetterling, einen Felsen zu betrachten? wie viel Reizung, den Büchertisch zu verlassen und

fröhlich hinaus zu ziehen in die Thäler und Wälder, wo den wandelnden Wanderer ein schlichtes Wirthshaus mit einem frischen Trunk einfachen Weißbieres erquickt!

Wir müssen deshalb erwarten, daß das pädagogische Seminar den naturhistorischen und geographischen Unterricht in Jena stärker betonte, ihm mehr Zeit und Theilnahme schenkte, als in manchen andern Gegenden der Fall gewesen sein würde.

Zweitens ist Jena eine kleine Stadt, sie zählt nicht 7000 Einwohner. Alles hat kleine Maßstäbe, alles nimmt einen harmlosen familiären Charakter an, Vergnügungen der großen Städte und die mit ihnen verbundenen Gefahren fehlen fast ganz. Daher behält der Mensch leichter den Sinn offen für das beschwerliche, aber wichtige Werk der Erziehung und des Unterrichts.

Die Kleinheit der Stadt fördert aber auch die Naturbetrachtung. Ein paar hundert Schritte genügen, um aus dem Hause in die Natur zu bringen, der kürzeste Spaziergang verwandelt sich leicht in einen Gang in's Paradies, in den Prinzessingarten, auf den Galgenberg, kurz in den Naturpark, welcher die Stadt umgiebt.

Ferner ist Jena eine Universitätsstadt. Dieser Umstand muß allerdings in einer Beziehung schädlich wirken. Die Mitglieder des Seminars kommen nicht zur Universität, um Pädagogik zu studiren, vielmehr wird durch die Anforderungen, welche die Prüfungen in den einzelnen Wissenschaften machen, reichlich dafür gesorgt, Fleiß und Aufmerksamkeit von der Pädagogik wegzuwenden; nicht minder mag mancher durch gut gemeinten Rath eines geachteten Lehrers abgehalten worden sein, früher in das Seminar zu treten. — Aber die Universität bietet eine Menge Bedingungen, welche fast nirgends gefunden werden.

Damit kommen wir auf die Mitglieder des Seminars.

Aus allen Gegenden des deutſchen Vaterlandes, aus allen Orten, wo die deutſche Nation Conſiſtenz und Ausbreitung gewonnen, aus der Schweiz, aus Ungarn und Siebenbürgen ſind ſie nicht nur nach Jena gekommen, ſondern auch Mitglieder des pädagogiſchen Seminars geworden. Und dieſe jungen Männer kamen aus den verſchiedenſten Schichten der Geſellſchaft. Die Armuth ſowohl als der Reichthum ſandten ihr Contingent; adlige und bürgerliche junge Männer ſahen ſich vereint zu gemeinſamem Thun. Faſt alle hatten die Elementarſchule oder Volksſchule beſucht oder waren von Hauslehrern unterrichtet worden, hatten dann das Gymnaſium oder die Realſchule durchgemacht und einen Theil ihrer Berufswiſſenſchaft abſolvirt, und nicht wenige hatten ſchon ihre wiſſenſchaftliche Prüfung beſtanden. Jeder hatte mehrere Lehrer gehabt, gute und ſchlechte, der eine war von den Eltern falſch, der andere richtig behandelt worden. Alle erkannten, durch ihre vielfachen Erfahrungen getrieben, die Nothwendigkeit einer pädagogiſchen Wiſſenſchaft und Kunſt.

Welch eine Anregung lag in der Buntheit und Mannigfaltigkeit der Elemente! Nur in einer Univerſitätsſtadt war ſie möglich. Theologen, Philoſophen, Mathematiker, Botaniker, Philologen vereinigten ſich zu gemeinſamem Thun, aus allen Gauen des deutſchen Landes wurden die Erfahrungen in einem Punkte vereinigt, aus allen Arten von Schulen Reſultate, Anſichten, Fehler und Vorzüge von Schülern und Lehrern zuſammen gebracht.

Dieſe enorme Vielſeitigkeit konnte an jeder Univerſität zuſammenkommen; aber nur in Jena vermochte ſie ihre volle Wirkung zu äußern. Das Verhältniß zwiſchen Lehrern und Lernenden einerſeits und zwiſchen den Studenten andrerſeits zeichnet ſich hier durch einen intimeren und darum freieren

Verkehr aus. Nur in Jena konnte das pädagogiſche Seminar eine Einrichtung erhalten, welche vom freieſten Geiſte getragen wurde, konnte ſich die Individualität ſo geltend machen, daß ſie für's Ganze belehrend wurde.

Dieſe verſchiedenen Elemente wurden zuſammengehalten und auf ein Ziel hingerichtet, zu einem Streben vereinigt durch den Direktor Karl Volkmar Stoy.

„Er war geboren am 22. Januar 1815 zu Pegau, einem ſächſiſchen Städtchen, wo ſein Vater Archidiakonus war; erhielt die erſte Bildung und Vorbereitung zu einem wiſſenſchaftlichen Beruf in ſeiner Vaterſtadt durch ſeinen Lehrer Wange. Im zwölften Lebensjahr ward er Zögling der Landesſchule zu Meißen, die er nach Ablauf des Sexenniums verließ und die Univerſität Leipzig bezog. Dort beſuchte er mehrere Jahre theologiſche Vorleſungen, fühlte ſich aber mehr zu philologiſchen Studien unter Hermann und philoſophiſchen unter Hartenſtein und Drobiſch hingezogen. So verließ er die Theologie, erwarb ſich 1837 die philoſophiſche Doktorwürde und bezog die Univerſität Göttingen, um unter Herbart in Philoſophie und Pädagogik ſich weiter auszubilden. Von Göttingen führte ihn das Bedürfniß pädagogiſcher Praxis 1839 in die Erziehungsanſtalt der Gebrüder Bender zu Weinheim an der Bergſtraße. Drei und ein halbes Jahr verweilte er dort in glücklicher Thätigkeit, und ſchied, dankesvoll, im Oktober 1842, um ſich eine Stätte akademiſcher Wirkſamkeit zu ſuchen. Dieſe fand er in Jena. Am 22. Februar 1843 habilirte er ſich dort durch öffentliche Vertheidigung einer Diſſertation.“

Das iſt die äußere Geſchichte des Mannes, welcher das pädagogiſche Seminar bauen, leiten und regieren, und ihm der Träger und Schöpfer der Ideen, Stütze und Haltpunkt, Einheit und Seele bei dem Schwanken der Meinungen werden ſollte.

Es ist von Wichtigkeit, daß er sich in allen Zweigen des Wissens umgesehen hatte; denn der rechte Pädagog muß genau genommen Alles verstehen; nicht minder müssen wir es für einen günstigen Umstand halten, daß die herbartische Philosophie es war, welche ihn anzog und seine Richtung wesentlich bestimmte. Denn eines Theils ist nur die herbartische Psychologie fähig, eine Grundlage für ein pädagogisches System abzugeben, andern Theils aber hat sie in Folge ihrer Ansichten über die Bildung der geistigen Welt des Menschen einen natürlichen Trieb zu pädagogischen Untersuchungen. Aber K. V. Stoy ließ es nicht bei der Theorie bewenden, sondern drei und ein halb Jahr sahen wir ihn in der Bender'schen Schule in Weinheim beschäftigt. Die Bender'sche Erziehungsanstalt ist eine der besten. Die Direktoren sind durchdrungen von der Heiligkeit ihres Berufs, arbeiten unablässig an der Weiterbildung ihrer Schule und ihrer selbst — schöne pädagogische Leistungen sind von Weinheim ausgegangen und eine davon ist „der Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren von Dr. K. V. Stoy". Dabei zeichnen sie sich aus durch pädagogischen Takt und Organisations- und Regierungstalent.

Der mehrjährige Umgang mit Kindern, das damit verknüpfte praktische Studium, die Versuche, welche auf dem Grunde der Theorie gemacht wurden, die Anschauung einer herrlichen Anstalt, alles das mußte sein pädagogisches Denken reizen, zu neuen Untersuchungen treiben, und so seinem Wissen die praktische Lebendigkeit geben, die so sehr anregt; mußte seinem natürlichen Organisations- und Regierungstalente mancherlei zuführen, was für die wissenschaftliche Betrachtung seine Früchte trug.

Auf diesen verschiedenen Grundlagen erwuchs das pädagogische Seminar zu Jena.

# I.

# Die pädagogiſche Geſellſchaft.

1843 — 1844.

Gleich mit der Eröffnung seiner akademischen Lehrthätigkeit gründete Dr. Stoy eine pädagogische Gesellschaft. Die erste Versammlung fand am 6. Juni 1843 statt. Nur acht Mitglieder hatten sich eingefunden. Die erste Aufgabe, die gestellt wurde, war, daß Jeder seine Selbstbiographie ausarbeiten und mittheilen sollte. Die meisten gingen frisch ans Werk, aber fanden auch mancherlei Bedenken; besonders wurde die „Scheu eines Jeden, Familienverhältnisse zu enthüllen und die Gefahr unwahrer Darstellung des innern Entwicklungsganges" gegen die Selbstbiographie geltend gemacht, und deshalb die Aufgabe auf eine Darstellung des fördernden und hindernden Einflusses des Unterrichts und der Erziehung reducirt. Die Biographien, welche in den Akten vorliegen, reichen nur bis zum Jahre 1848. Das ist ein großer Schade. Denn die vorliegenden enthalten des Interessanten und Belehrenden außerordentlich viel, namentlich ist die Offenheit und Wahrheitsliebe, welche sich in den meisten kund giebt, sehr wohlthuend.

Die theoretischen Besprechungen über Methode des Unterrichts begannen mit der Botanik. Der Unterricht in der Naturkunde wurde empfohlen wegen seiner Wichtigkeit, indem er die Kinder in den Erholungsstunden vor geistigem Müssiggang bewahren, ihre Aufmerksamkeit durch sinnliche Anschauung am meisten fesseln, die Sinne schärfen und auch auf das Geringste achten lehren und endlich den Religionsunterricht stützen könne. Welchen Antheil außer der so motivirten Wichtigkeit dieses Un-

terrichts die Umgebung Jena's und die Jahreszeit an dem Ausgangs- und Anfangspunkte gehabt hat, kann nicht abgemeſſen werden. Nothwendig war aber die Beſchäftigung der Mitglieder der Geſellſchaft gerade hierin in hohem Grade. Denn die meiſten hatten einen höchſt mangelhaften botaniſchen Unterricht genoſſen und noch viel weniger ſich mit der Botanik als Wiſſenſchaft beſchäftigt. Daher der Direktor nicht nur gleich im Anfange, ſondern auch ſpäter zu wiederholten Malen allen an das Herz legte, ſich ſoviel als möglich Kenntniß von den Pflanzen zu ſammeln und denen, welchen es damit Ernſt war, ſeine Hülfe anbot. Daher mußte ein ganz beſtimmtes Beiſpiel in methodiſcher und botaniſcher Hinſicht ausführlich durchgenommen werden, und wir ſehen die acht jungen Männer zuſammenſitzen, wie ſie campanula rotundifolia betrachten und vom Direktor die terminici technici vernehmen und zum Theil notiren. Wiederum ſitzen ſie zuſammen und betrachten medicago falcata und medicago sativa, ſuchen die Merkmale auf und ſuchen eine Beſchreibung und Vergleichung zu Stande zu bringen, der Direktor ergänzt und theilt die Terminologie mit. Die Reſultate wurden ſchriftlich ausgearbeitet und ſpäter vorgeleſen und ſcharf kritiſirt.

Es mußte ſelbſtverſtändlich den Einzelnen überlaſſen werden, ob und wie weit ſie ſich poſitive Kenntniſſe über die Pflanzenwelt ſammeln wollten. Schon während dieſer elementaren Uebungen wurde vorausgeſehen. Während der Direktor ſich im Allgemeinen über die Methode des naturkundlichen Unterrichts weiter ausſprach und die gemachten Einwürfe beſeitigte, ſtellte er ſchon Aufgaben, welche ſich auf das Folgende bezogen. So finden wir unmittelbar nach dieſen Uebungen, wie ſie drei Vorträge anhörten, von welchen zwei über das „geeignete Material für den erſten phyſikaliſchen Unterricht", der

dritte über „Zweck und Methode des naturhiſtoriſchen Unterrichts" handelt. Aber das Anhören war nicht genug. Fragen und Zweifel aller Art erhoben ſich, Auseinanderſetzungen, ſchärfere Begriffsbeſtimmungen wurden nöthig, allgemein pädagogiſche und pſychologiſche Gedanken mußten herbeigezogen werden. Mit einer allgemeinen Zuſammenfaſſung und den nöthigen Ergänzungen ſchloß die Beſchäftigung mit der Botanik.

Aber das war nicht das Einzige, was getrieben wurde. Vielmehr wurden die Dinge auch mit einer Anzahl Knaben aus der Bürgerſchule praktiſch geübt und in ſechs Uebungsſtunden zur Anſchauung gebracht. Der Lehrer recenſirte ſich ſelbſt, dann erfolgte die Kritik des beſtellten Referenten und endlich die Urtheile der übrigen Mitglieder. Da gab es viel zu erörtern über den Stoff, Methode, Manier, über die Schwierigkeiten und die Mittel, ſie zu beſeitigen; oft mußte in die allgemeine Pädagogik zurückgegangen werden, und der Direktor entwickelte die betreffenden Abſchnitte und zeigte ihre Anwendung auf den vorliegenden Fall.

Die Selbſtkritiken, ſowie die Recenſionen Anderer waren im Anfang mündliche Expoſitionen, aber gleich nach der erſten Stunde wurden ſie auf Veranlaſſung des Direktors ſchriftlich. Beide Arten waren faſt durchgängig ehrlich und wahr; keiner wollte beſſer ſcheinen als er war, keiner ſchonte den Andern, ſondern erklärte ihm mit männlichem Freimuthe, wo er fehlte. Aber nirgends zeigte ſich eine Bitterkeit, ſondern mit dankbarem Herzen wurde jeder Tadel aufgenommen. Leider finde ich in den Akten nicht eine einzige dieſer Kritiken, aber die ziemlich umfangreichen Relationen in den Protokollen ſtellen die Wahrheit unſerer Behauptung außer allen Zweifel. Sie eröffnen uns einen Blick auf einen von der Aufgabe der Erziehung begeiſterten Kreis von jungen Männern, welche zwar vielfach mit

fertigen Anſichten Widerſtand leiſten, aber nach Erkenntniß ſtreben und ſich der Führung des Direktors vertrauungsvoll hingeben.

Auch die Form der Geſellſchaft bildete ſich heraus. Die Arbeiten ſollten in dem Archiv der Geſellſchaft aufbewahrt werden. Leider iſt das nicht geſchehen. Die meiſten Arbeiten ſind nicht abgegeben worden, die Protokolle aber wurden ausführlicher, kunſtvoller und mit der Namensunterſchrift des Referenten verſehen.

Es läßt ſich vorausſehen, daß bei der Anregung durch die Umgebung Jena's und durch das Element, in welchem die Pflanzenwelt ſich ausbreitet, nach der Botanik die Geographie durchgenommen wurde. Und ſo geſchah es. Am 7. Auguſt ging die Geſellſchaft zur Betrachtung des erſten geographiſchen Unterrichts über.

Der Direktor hielt einen Vortrag, deſſen Inhalt in dem Protokolle mit folgenden Worten referirt wird: „Der Direktor entwickelte über den erſten geographiſchen Unterricht ziemlich ausführlich etwa Folgendes: Der Zweck des geographiſchen Unterrichts iſt, in der Seele des Schülers ein anſchauliches, deutliches und lebendiges Bild von der Erde in topiſcher, klimatiſcher, phyſiſcher, technologiſcher Hinſicht zu erzeugen*). Der Zweck wird alſo dann erreicht ſein, wenn eine klare und lebendige Vorſtellung des ganzen Erdkörpers gewonnen iſt. Daher müſſen dem Lernenden eine möglichſt große Anzahl von geographiſchen Bildern durch die Anſchauung zugeführt werden, damit ihm die Phantaſie bei der Beſchreibung eines geographiſchen Verhältniſſes eine große Anzahl von Bildern zuſtrömen läßt — damit er mithin die Sache ſich immer deutlicher vorſtellt, als

*) Hier iſt offenbar ein Fehler in der Relation.

das todte Wort ſie beſchreiben kann. Der erſte darſtellende geographiſche Unterricht hat daher die Aufgabe, friſche und lebendige Bilder von geographiſchen Verhältniſſen durch die Anſchauung zu ſchaffen. Zu dieſem Zwecke geht er von dem Nächſten, von der Heimath aus, erweitert den Geſichtskreis auf Spaziergängen und endlich auf Reiſen, dafür wäre bis zur Beſchreibung des Geburtsortes, hier der Stadt, dann folgender Stufengang zu befolgen. Man geht von der Anſchauung und Beſchreibung der Schulſtube aus, beſtimmt ihre Geſtalt, mißt ihre Länge, Breite und Höhe, bezeichnet die an den Wänden befindlichen Dinge und läßt ſie ebenfalls beſchreiben, als Fenſter, Thüren u. dergl., ebenſo verfährt man mit den Gegenſtänden in der Schulſtube und beſtimmt die Entfernungen derſelben von einander durch Meſſung. Iſt das geſchehen und geht die Beſchreibung des Kindes friſch und lebendig vom Munde, ſo wird der Grundriß der Stube gefertigt. — Iſt man mit der Stube zu Ende, ſo behandelt man auf dieſelbe Weiſe eine zweite. Beim Hauſe, welches hierauf durchzunehmen iſt, hat man vorzüglich außer auf die Dimenſionen auf die Thüren, Fenſter, Stockwerke ꝛc., beim Hofe auf die umſtehenden Gebäude, Ecken und Winkel, beim Garten auf die Wege und ihre Richtung Rückſicht zu nehmen. Hier macht ſich nun eine klare Einſicht und Darſtellung von den Himmelsgegenden nöthig. Um ſie zu gewinnen, wird der Stand der Sonne früh, Mittag und Abends beobachtet und die Richtlinien nach ihr durch feſte Punkte, Berge, Bäume, Häuſer ꝛc. beſtimmt, welche reſp. nach Morgen, Mittag und Abend liegen. Dieſe Beobachtungen ſind oft und von verſchiedenen Standpunkten aus vorzunehmen. Die vierte Weltgegend findet man hiernach ganz leicht. Hierauf geht man zu Theilen der Stadt über in der Weiſe, daß zuerſt geſchloſſene Plätze und darnach nach einander Straßen, hiſtoriſch

merkwürdige Häuſer, Kirchen und endlich die ganze Stadt beſchrieben werden. Sie iſt ebenfalls in Grund zu legen.“ Dieſes Referat iſt, da es den Inhalt faſt einer ganzen Stunde enthält, offenbar ſehr verſtümmelt.

Nach dieſem kurzen Leitfaden wurden einzelne Bilder ausgearbeitet: der Markt, der Eichplatz, Grundriß des Paradieſes. Dieſe Beſchäftigungen wurden unterbrochen durch den Schluß des Semeſters. Einige von den Mitgliedern ſchieden aus, andere traten hinzu. Dieſen wurde zunächſt vorgelegt, was man bis jetzt beſprochen hatte. Eine höchſt intereſſante Epiſode bildet die Verhandlung in der erſten Verſammlung im Winterſemeſter $18\frac{4}{4}$, welche hervorgerufen wurde durch die Bedenken, welche einem Mitgliede bei dem Beſuch einer Landſchule aufgeſtiegen waren. Alle waren dadurch ſo angeregt, daß ſie auch ſpäter wieder darauf zurückkamen.

Im Allgemeinen bildete von jetzt ab der geographiſche Unterricht den Mittelpunkt. Es wird Grundriß des Hausberges und Beſchreibung deſſelben, Zeichnung der Saale von Burgau bis Jena, Darſtellung und Kritik der Einleitung in Schacht's Lehrbuch, Beſchreibung des Galgenbergs, Relation über die „Erdkugel“ in Schacht's Lehrbuche, Relation über die Behandlung der mathematiſchen Geographie in Volksſchulen von Otto Schulz, Grundriß der Stadt geliefert. Daneben wurden neun Uebungsſtunden gehalten und die betreffenden Doppelkritiken durchgenommen.

Aber obgleich ſich der geographiſche Unterricht durch das ganze Semeſter hinzieht, wurden nach den Veranlaſſungen noch eine Menge andere Gegenſtände ausführlich beſprochen. So finden wir einen Vortrag über Lüben's Pflanzenkunde, einen Vortrag über Lamey's Schriftchen über die Methode des hiſtoriſchen Unterrichts und zwei Referate über Hieckes bekanntes Buch

über den deutſchen Sprachunterricht; ferner außer den geographiſchen 20 praktiſche Uebungen, und zwar in Phyſik 2, Chemie 1, Zoologie 2, Anſchauungsunterricht 1, Rechnen 1, Geſchichte 6, deutſch 4, Religion 3. Auch für dieſe Uebungen wurden die Selbſtkritiken und Recenſionen gegeben und zwar mit männlichem Freimuthe und mit Dankbarkeit hingenommen. Leider iſt in den Akten keine einzige Selbſtkritik, aber die Andeutungen in den Protokollen, wie: „Herr X gab eine ausführliche und zwar ſehr ſtrenge Selbſtkritik", ſowie der Umſtand, daß niemals von einer grundloſen Vertheidigung berichtet wird, beweiſen hinlänglich den Ernſt der Mitglieder und die Hingabe derſelben an die Wahrheit.

Wiederum ſcheiden Mitglieder der Geſellſchaft und neue treten ein. Daher mußte der Direktor entwickeln, was dagewesen war und die Methode für die einzelnen Unterrichtsgegenſtände charakteriſiren. Die Recenſionen und Selbſtkritiken griffen immer mehr Platz. Die Protokolle berichten über 22 praktiſche Uebungen, welche ſich in folgender Weiſe vertheilen: Geographie 7, Geſchichte 5, Naturgeſchichte 2, Phyſik 4, deutſche Sprache 2, Latein 2. Die Beſprechungen über dieſe Uebungen und ihre Kritiken nahmen faſt alle Zeit in Anſpruch, ſo daß nur der deutſche Sprachunterricht in einer beſondern Arbeit behandelt werden konnte. Zwar wurden außerordentliche Verſammlungen vorgeſchlagen, aber es fand ſich bei der Verſchiedenheit der Beſchäftigung der einzelnen Mitglieder keine Zeit dazu. Die Kritiken athmen den alten Geiſt und Lob und Tadel wird unumwunden ausgeſprochen.

„Der Mond iſt Tag und Nacht am Himmel, theils über, theils unter dem Horizont. Die tägliche Bahn des Mondes iſt ein Kreis, die Bahn vom Aufgang bis zum Untergang ein Kreisbogen; er heißt der Tagebogen des Mondes. Beim Aufgang iſt ſeine

Höhe = 0°. Von da nimmt ſie zu bis er den Meridian trifft oder kulminirt. Der Stand der Sonne wird beſtimmt durch Höhe und Azimuth. Die Höhe wird auf dem Scheitelkreiſe, das Azimuth auf dem Horizont gemeſſen. Durch die Höhe iſt zugleich der Scheitelſtand und Nadirabſtand gegeben.

$$s + h = 90°$$
$$s + n = 180°$$
$$n - h = 90°$$

Die Höhe des Mondes iſt gleiche Zeit vor und gleiche Zeit nach der Kulmination dieſelbe, die Größe deſſelben ½ Grad. Es könnten deshalb auf dem Mondtagebogen 720 Monde ſtehen. Der Mond geht im Oſten auf und im Weſten unter, aber nicht im reinen Oſten oder Weſten. Daher hat er Morgen- und Abendweite. Dieſe kann ſüdlich oder nördlich ſein. — Der Mond rückt unter den Sternen fort und nach 27½ Tagen ſteht er wieder bei denſelben Sternen. Daher hat der Mond in 27½ Tagen ſeine Bahn durchlaufen. Von einem Neumond bis zum andern aber 29½ Tage. Dieſe Zeit heißt ein Monat. Das Jahr hat alſo zwiſchen 12 und 13 Monaten, und ein Monat um den andern 29 und 30 Tage. Man hat aber 12 Monate angenommen und denſelben mehr Tage gegeben mit Ausnahme des Februar, welcher 28 oder 29 Tage hat, je nachdem er in einem gemeinen oder Schaltjahre vorkommt."

„Das waren die Gedanken, welche zur Sprache kamen. Ich knüpfe nun meine Kritik an einige allgemeine Bemerkungen."

„Erſtens: es iſt grundfalſch und verkehrt, für den Anfang allgemeine Definitionen zu geben. Die Knaben hatten in ihrem unmittelbar vorhergegangenen Unterrichte die Begriffe Scheitelkreis, Höhe ꝛc. nur an der Sonne gehabt, ohne daß erwähnt war, ob ſie auch bei den übrigen Himmelskörpern ſich anwenden laſſen. Von mir wurde alſo nur gefordert, die an der Sonne

gefundenen Begriffe auf den Mond übertragen und anwenden zu laſſen. Dies zur Erklärung dafür, daß ich etwas ſchnell über dieſelben hinwegging.

„Daneben ſteht aber der zweite Satz: Anſchauung und immer wieder Anſchauung und ſorgfältigſte Zerlegung und Fixirung des Angeſchauten führt in der Aſtronomie zu beſtimmten Vorſtellungen. Die Kinder, mit denen ich meine Lektion vorzunehmen hatte, hatten viel angeſchaut, aber ſie werden doch erſt im Allgemeinen an die Anſchauung gewöhnt. Denn alle hatten den Aufgang des Mondes geſehen, ohne darauf zu achten, ob die Morgenweite ſüdlich oder nördlich war. Die Kinder müſſen zur Beobachtung gezwungen werden. Aber wie? — Ihnen aufzugeben, die Erſcheinung anzuſehen, genügt nicht, iſt ſogar gefährlich, kann zur Lüge führen. Denn es giebt träge Naturen, welche nicht von ſelbſt an die Arbeit gehen. Dieſe fragen ihre Comilitonen, ob ſie ſchon das oder jenes beobachtet haben. Die Antwort iſt nicht blos: Ja, ſondern mit Freuden wird auch das Reſultat mitgetheilt. Dies macht ſich der Träge zu Nutze, ſchreibt in ſein Tagebuch „Abendweite des Mondes x° S.“ Deshalb muß der Lehrer die Kinder Abends vornehmen und alle, namentlich die Faulen und Stumpfen, zur ſelbſtthätigen Beobachtung und Auffaſſung der Erſcheinungen zwingen. Das war mit den Kindern, wie man wohl leicht geſehen hat, nicht genügend geſchehen. Deshalb hatte ich die Verpflichtung, die Angaben der Kinder nach allen Seiten zu zergliedern und zu zerlegen, einmal, um mich zu orientiren über den Grad der Lebendigkeit der Anſchauung, und dann, um Alles berichtigen zu können. Daher war die Schnelligkeit, mit welcher ich über die einzelnen Punkte hinwegging, gewiß fehlerhaft, obwohl ſie nach dem erſten Satze erlaubt war.

„Dabei komme ich auf eine dritte Bemerkung. Man muß bei jedem Unterrichtsgegenstande auf der Hut sein, daß nicht Begriffe nachgeplappert werden, ohne verstanden zu sein. Sehr leicht scheint nun gerade hier in der Geographie das Zeichen für die Sache gefaßt werden zu können. „Luna est mendax“ wurde als Antwort vorgebracht auf eine Frage, auf die sie paßte, wie die Faust auf's Auge. Der Junge sprach die Worte, ohne sie verstanden zu haben; denn wäre das nicht der Fall gewesen, so würde er geschwiegen haben. Da aber dem so ist, so hätte ich in der Zerlegung der Begriffe weiter gehen sollen.

„Viertens: man soll beim Unterricht repetiren oder vielmehr das Neue mit dem Alten verbinden. Falsche Antworten geben dazu häufig Veranlassung. Einer falschen Antwort liegt entweder eine falsche Ansicht von der Sache überhaupt zu Grunde oder ein falscher Schluß in Bezug auf die Anwendung oder Mangel an Aufmerksamkeit. Im ersten Falle muß die Ansicht berichtigt werden, und zwar auf der Stelle, denn berichtigt muß sie einmal werden, und man muß dafür sorgen, daß sie nicht weiter schädlich wirkt. Berichtigt man aber, so repetirt man. Ich habe die falschen Antworten nicht zu diesem Zwecke benutzt, sondern sie kurz als unzulässig zurückgewiesen. Das ist nicht recht. Hat der Schüler die falsche Antwort gegeben, weil ihm seine Logik einen Streich spielte, so ist er ganz energisch zurückzuweisen und zu einer neuen Subsumtion oder Abstraktion zu zwingen. Liegt Unaufmerksamkeit zu Grunde, so muß man sich dessen versichern und Individuen, welche Anlage dazu haben, zur Aufmerksamkeit nöthigen.

„Fünftens: die methodische Zurechtlegung des Stoffes congruirt nicht immer mit der wissenschaftlichen. Ich komme zu diesem Satze, um einige Ungenauigkeit zu erklären. Ich weiß wohl, daß der siderische Monat 27$^{d}$ 7$^{h}$ 43$^{m}$ und der

ſynodiſche $29^d\ 12^h\ 44^m$ lang iſt, aber dennoch habe ich geſagt $27\frac{1}{2}$ und $29\frac{1}{2}$ Tag, erſtens, weil die Differenz ganz gering iſt, und zweitens, weil eben dieſe Differenz für die Kinder verſchwindet und die richtige Angabe von ihnen ſchwer gemerkt wird. Aber bin ich nicht zu weit gegangen, als ich die Zahl der Monate beſtimmte und bei dem Jahre $\frac{1}{4}$ Tag und bei dem Monate $\frac{1}{2}$ Tag wegließ? — Gewiß nicht, denn es ſollte blos gezeigt werden, daß das Jahr zwiſchen 12 und 13 Monate habe. Und die eigentliche Anzahl der Monate? — Nun warum ſie den Kindern ſagen? — warum nicht ihnen die Freude laſſen, ſie ſelbſt zu finden? ſie zu nöthigen die Arithmetik auf die Aſtronomie anzuwenden?

„Sechſtens: Anſchauung iſt die Grundlage des aſtronomiſchen Unterrichts. Aber auch umgekehrt iſt derſelbe für den Anſchauungsunterricht höchſt wichtig. Denn einmal iſt er im Stande, früheren mangelhaften Anſchauungsunterricht zu erſetzen ohne langweilig zu werden, zweitens erfordert er neben der ſinnlichen Anſchauung auch die geometriſche. Daher für den Lehrer um ſo mehr die Verpflichtung, alles recht genau zu nehmen. Ich habe es nicht genau genommen, indem ich die Länge des ſideriſchen Monats nicht aus der Anſchauung ableiten konnte, ſondern ſie hiſtoriſch gab. Doch dürfte dies vielleicht einige Entſchuldigung darin finden, daß ich in die Zuſammenſtellung beider Monatslängen die Frage nach dem Warum legen wollte.

„Das ſoll eine Selbſtkritik ſein? mögen die meiſten der verehrten Herren denken. Und doch iſt es eine. Denn die Selbſtkritik iſt ein Eingehen und eine Reflexion auf das Geleiſtete. Man überlegt, kommt zu Ein- und Anſichten, die man vorher nicht hatte, oder nicht mit dem Gegenſtande oder nicht in der rechten Weiſe in Verbindung brachte. Doch will ich

noch auf das Einzelne eingehen. Ich denke wohl, daß es mir im Allgemeinen gelungen iſt, die Kinder bei der Sache und in Spannung zu erhalten. Solche freilich muß man abrechnen, welche für die Anſchauung noch ſehr wenig gethan wie W. oder wenigſtens noch vor der Hand rein unfähig ſind, eine längere Gedankenreihe zu durchlaufen, wie S.

„Aber das Hauptmittel, die Kinder zu erregen, iſt innere Erregtheit. Ich gebe mir nun zwar mit gutem Gewiſſen das Zeugniß, daß ich von der Geographie als Wiſſenſchaft ergriffen bin, aber es giebt im Menſchenleben Augenblicke, wo man der natürlichen Trägheit gehorchen muß. Man reißt ſich zwar inſtinktmäßig heraus, aber man kommt nicht in eine erregte, ſondern in eine gereizte Stimmung: das ruhige ſtille Leben oder die lebendige Ruhe, welche dem Unterrichte ſo viel Anziehendes giebt und ihn ſo fruchtbar macht und Herz und Geiſt der Kinder erſchließt, geht verloren. So bei mir. Es war etwas Gereiztes in meiner Behandlungsweiſe. Daher kommen dann kurze, abgebrochene, fließende, nicht ſcharf beſtimmte Fragen, Berichtigungen, Verſprechungen, Verluſt des freundlichen Ausdrucks. Ich fürchte zwar nicht, daß es in dieſen Punkten ſehr ſchlimm mit mir geſtanden hat, jedenfalls aber erbitte ich mir ein ſcharfes Urtheil meines Recenſenten ſo wie der ganzen Geſellſchaft.“

Dies ein Beiſpiel einer Selbſtkritik. Die meiſten Selbſtkritiken haben dieſe Gliederung. Zuerſt geben ſie das Material, dann Fehler, welche ſich durch das Ganze hindurchziehen und endlich Einzelnes. Natürlich verſchweigen ſie dabei auch nicht das, was ſie recht gemacht zu haben glauben.

Um hier gleich ein Beiſpiel zu geben, wie die Kritiken behandelt wurden, theile ich einen Auszug aus dem Protokolle

derjenigen Stunde mit, deren Anfang die angeführte Selbſtkritik bildet.

„Der Verfaſſer der letzteren hatte ſchon vielfach Unterricht ertheilt, und die Recenſenten bezeichneten die Uebung als eine gelungene. Der Direktor „erklärte und entſchuldigte die Mängel des Vortrags dadurch, daß er auf Mangel an Anſchauung bei den Kindern aufmerkſam machte. Seine Verwunderung ſprach er darüber aus, daß niemand von den Mitgliedern die Frage über die Bedeutung dieſes Unterrichtszweigs (der aſtronomiſchen Geographie) aufgeworfen habe. Der Einwand A's, daß der Gegenſtand für die dritte Klaſſe (zehn- bis elfjährige Knaben enthaltend) zu ſchwer ſei, wurde vom Direktor durch die Behauptung beſeitigt, daß die Sache auf der Anſchauung beruhe, Anſchauung aber nicht ſchwer ſei. Dabei forderte er auf, über die Bedeutung der aſtronomiſchen Geographie, die er vorläufig in die Vorbereitung zum geographiſchen Unterricht überhaupt und in die Aufforderung zur Anſchauung ſetzte, weiter nachzudenken.

„Hierauf ſchritt man zur Beurtheilung der von B. gehaltenen geſchichtlichen Unterrichtsſtunde über Amaſis und Polykrates fort. Der Recenſent C. lobte die Lebendigkeit und Raſchheit des Vortrags, die Macht über den Stoff und die öfters eingefügten Begriffsbeſtimmungen. Tadelnd ſprach er ſich darüber aus, daß B, um den Kindern den Begriff von einer Inſel beizubringen, ausgegangen ſei von Garten und Markt, indem beides keinen direkten Gegenſatz zum Meere bilde, ferner darüber, daß die Lebendigkeit des Vortrags nicht ſelten in eine gewiſſe Heftigkeit übergegangen ſei, und der Vortrag anſtatt des einfachen Erzählungstons einen Predigtton angenommen habe, endlich darüber, daß B. die Frage an die Kinder richtete: als ſie den Fiſch öffneten, was fanden ſie wohl darin? C. fand dieſe Frage deshalb ſo bedenklich, weil die Kinder dadurch zum Errathen einer ihnen von Rechts-

wegen noch unbekannten Sache aufgefordert wurden. Bei dem letzten Punkte fing die Diskussion an. B. war von dem Recensenten nicht verstanden worden, indem dieser die Frage als eine wirklich an die Kinder gerichtete, eine Antwort erwartende auffaßte. Sie sollte blos eine rhetorische Form sein und wurde als solche gebilligt. Der Vorwurf, daß B. bei der Begriffsbestimmung der Insel fälschlich ausgegangen sei von Markt und Garten, wurde zurückgewiesen. Dagegen gab ihm der Direktor in Bezug auf die Heftigkeit Recht und benutzte diese Veranlassung zu einer Ermahnung zur Ruhe im Vortrage, da sie es allein dem Erzähler möglich mache, für den entscheidenden Moment etwas übrig zu behalten und dann kraftvoll zu reden. D., der eine ausführliche Recension über denselben Gegenstand übernommen aber noch nicht vollendet hatte, beschränkte sein Urtheil über B's Vortrag vorläufig auf den Tadel, daß die allgemeinen Definitionen in der Erzählung jedesmal erst nach der Erwähnung der zu definirenden Sachen gegeben worden seien. D. verlangte die umgekehrte Methode. Das Resultat einer etwas lebhaften Diskussion hierüber war, daß beide Methoden an sich richtig seien, und daß das Verfahren B's in seiner Erzählung nicht zu mißbilligen sei.

„Der Direktor fügte noch hinzu: die Motive, welche den Amasis bei seinem Verfahren gegen Polykrates geleitet haben, treten in der Erzählung nicht genug hervor, und sind daher den Kindern unklar geblieben. Die einzelnen Definitionen und Erläuterungen waren gut mit der Erzählung verwebt, und die Repetition trat an den passendsten Stellen ein. Bedenklich war das Lachen des Lehrers bei manchem quid pro quo in der Wiedererzählung, indem dadurch das Kind zum Reflektiren über die Ursache des Lachens gezwungen wird und so die schöne und nothwendige Unbefangenheit verliert.

„Endlich kamen noch zwei Punkte zur Sprache, welche B. in seiner Selbstkritik erwähnt hatte.

„Er hatte sich zur Aufgabe gemacht, sich nicht zu eng an die Worte des Herodot anzuschließen, überhaupt nicht zu viel Zeit auf die Vorbereitung im Einzelnen zu verwenden, um zu sehen, ob nicht der Moment den richtigen Ausdruck von selbst geben würde. Diesen Versuch fand der Direktor zwar an und für sich löblich, bezeichnete ihn aber als einen zu frühen, indem für den Anfang möglichst genaue und strenge Vorbereitung nöthig sei, der Geschichtsunterricht aber am allerwenigsten mangelhafte Vorbereitung vertrage.

„Um des widrigen Eindrucks überhoben zu sein, den eine lange Pause zwischen Frage und Antwort auf den Hörer macht, hatte B. absichtlich bei der Repetition eingeholfen, wenn die Antwort nicht gleich erfolgte. Dieses Einhelfen wurde bedenklich gefunden, indem dadurch die Thätigkeit der Reproduktion gestört werde. Schwache und träge Geister mögen kurze Reihen zum Reproduciren bekommen.

„Jetzt wurde zur Beurtheilung einer von E. gehaltenen botanischen Uebungsstunde über geranium pratense und geranium robertianum vorgenommen. Obgleich E. nicht für einen Recensenten gesorgt hatte, so hatte doch F. die Gefälligkeit gehabt, die Recension zu übernehmen. Gegen den Weg, den E. im Allgemeinen einschlug, hatte der Recensent nichts einzuwenden. Manches wurde an einer Stelle erwähnt, wo es nicht hingehörte. Die unterscheidenden Merkmale wurden nicht entwickelt, sondern gegeben. Der Grund davon lag mit darin, daß E. immer den Haufen aufrief. So wurde er von der Masse der Antworten überwältigt. Er überhörte Manches und hatte selten Gelegenheit, das falsch Gesagte zurückzuweisen, indem ihm immer neue Antworten zuströmten. Im Ganzen

erkannte der Recenſent ein gutes und tüchtiges Streben und bezeichnete den Erſtlingsverſuch als einen Etwas verſprechenden.

„Endlich wurde noch G. aufgefordert, eine Relation über ſeine phyſikaliſche Unterrichtsſtunde, in welcher er die Wärme behandelte, zu geben. Er bezeichnete ſeine Behandlung als eine mißlungene. Das allgemeine Urtheil wurde in Folgendem zuſammengefaßt: die Vorbereitung war ſorgfältig, aber der Unterricht gab mehr eine todte Aufzählung logiſcher Begriffe, anſtatt ſie an den einzelnen Thatſachen zu entwickeln. Eine ausführliche Recenſion hat H. in Ausſicht geſtellt."

Mag dieſer Protokollauszug ein Zeugniß geben nicht blos von der Freimüthigkeit und dem guten Willen, ſie zu ertragen, ſondern auch von der Arbeit, welche die einzelnen Mitglieder auf ſich nehmen.

Endlich mag Beides noch durch eine Kritik anſchaulich gemacht werden.

„Herr A. beſchäftigte ſich mit dem Satze: der Feldherr ſiegt. Er ſuchte an demſelben folgende Sätze der deutſchen Grammatik zur Anſchauung zu bringen: Das Subjekt des Satzes iſt entweder ein Hauptwort, oder ein Fürwort, oder ein Eigenſchaftswort; Beifügung iſt die Beſtimmung, welche die Frage beantwortet: was für einer ꝛc.? Die Beifügung beſteht in einem Eigenſchaftsworte, oder Fürworte, oder Hauptworte; es giebt einfache und doppelte Beifügung; Objekt iſt das, worauf ſich die Thätigkeit des Subjekts bezieht. Daneben wurde Rückſicht genommen auf Perſonen-, Zahl- und Zeitverhältniß.

„Gegen dieſe Sätze und gegen den Gang des Unterrichts läßt ſich mit Grund wohl nichts einwenden; die Sätze ſind für die betreffende Stufe vollkommen richtig. Aber ich möchte wohl zu bedenken geben, ob nicht in der kurzen Zeit, welche Herrn A. zugemeſſen war, zuviel vorgetragen wurde. Dagegen kann

nun Herr A. zwar geltend machen, daß er nur repetitionsweiſe verfahren ſei und das in den Kindern Liegende in ſeinem Satze habe anwenden wollen; aber ich ſage: es lag uns nichts daran, ein Bild zu erhalten, wie man zweckmäßig repetirt, ſondern wir erwarteten ein Muſter, nach welchem eine grammatiſche Wahrheit gefunden und konſtruirt wird. Doch iſt das hier weniger von Belang. Ich gehe näher auf die Uebung ein und knüpfe dabei meine Bemerkungen an allgemeine Sätze.

„Jeder Unterricht in Elementarklaſſen muß elementariſch ſein. Kennzeichen des elementariſchen Unterrichts ſind viele. Hier nur das eine: im elementariſchen Unterricht wird Halbwahres nicht zurückgewieſen, ſondern aufgegriffen, zerlegt und analyſirt, und der Antwortende ſowohl als die ganze Klaſſe zu der Ueberzeugung geführt, daß die Antwort falſch war und die Wahrheit ausgeſondert. Die falſchen Antworten kommen hauptſächlich bei Definitionen vor, denn ſie fallen oft zu eng oder zu weit aus. Fällt ſie aber ſo oder ſo, alſo falſch aus, ſo genügt es nicht, die rechte Definition zu geben; vielmehr ſind Beiſpiele herbeizuziehen, welche unter die Definition des Kindes paſſen, aber nicht unter den Begriff — und vor Allem darum, daß das Kind von ſeinem Unrechte überzeugt werde. Daher ſind diktatoriſche Zurechtweiſungen im Allgemeinen nicht am Platze. Indem nämlich das Kind in ſeinem guten Rechte zu ſein glaubt, hat es für die Unrichtigkeit ſeiner Behauptung keinen andern Grund, als die Autorität des Lehrers; dieſe iſt aber hier ein mißliches Ding, denn ſie allein führt nun und nimmermehr zur Einſicht, hindert ſogar die Vertiefung und erſtickt mittelbar das Wahrheitsgefühl.

„Dieſe Aeußerung des elementariſchen Unterrichts habe ich wenig zu beobachten Gelegenheit gehabt. Dafür ein Beiſpiel, und zwar ein Beiſpiel, wie Herr A. nicht nur eine halbwahre,

ſondern eine ganz wahre Antwort nicht nur nicht aufgegriffen, ſondern ſogar als unſtatthaft zurückgewieſen. Er frug: „Zu wem ſpricht man: du ſagſt?“ Antwort: „ich ſpreche das zu dem, der mir gegenüberſteht.“ „Das iſt falſch — behauptete Herr A. — ich ſpreche es zu dem, den ich anrede.“ — Und doch iſt's recht. Denn wo ſoll denn der Angeredete ſtehen? muß ich ihn nicht als mir gegenüberſtehend vorſtellen? Die Antwort war richtig, aber zu allgemein. Sie läßt noch die Wahl zwiſchen zweiter und dritter Perſon.

„Der Unterricht ſei *populär*. Ich gehe hier nur auf die Popularität im Ausdrucke ein, d. h. auf unſern Fall angewandt: es dürfen keine Worte gebraucht werden, mit welchen das Kind den rechten Sinn nicht verbinden kann. Nun iſt anzuerkennen, daß Herr A. im Ganzen in der Sphäre der kindlichen Ausdrucksweiſe geblieben iſt, allein Einzelnes, wie z. B. „conſtruire mir den Satz!“ ſchien mir nicht gut zu ſein. Es *conſtruirte* auch keiner den Satz auf die bloße Aufforderung hin. Doch meine ich nicht, daß man nicht nach und nach ſolche Ausdrucksweiſen einführen ſoll, nur ſollen ſie nicht ex abrupto kommen, ſondern vorbereitet ſein.

„Der Unterricht ſei *pedantiſch*! wie? — pedantiſch? Nun warum *nicht*? — Ich fordere vom Unterricht Pedanterie, freilich nicht diejenige, welche Herr A. auch anwandte, indem er die lateiniſchen Namen verwarf, indem er ſagte: „wir treiben jetzt nicht lateiniſch“, ſondern eine andere, nämlich ſtrenges Halten auf Ordnung in der Reproduktion oder im Zuſammenfaſſen der Hauptpunkte. Das iſt gewiß pedantiſch. Denn iſt dieſe Ordnung nicht ganz gleichgültig, iſt ſie nicht im elementariſchen Unterricht willkürlich oder zufällig? und hatte dieſe Ordnung gerade in unſerm Falle dieſe Prädikate? Allein das pedantiſche Halten auf die Ordnung in der Reproduktion ſchärft

die Aufmerkſamkeit, weil ſie eine doppelte Anſtrengung verlangt, zwingt zur Selbſtbeherrſchung, weil zurückgehalten werden muß, was nicht paßt, und führt zur Ordnung im Denken, weil das Denken eben Ordnung iſt. Herr A. hat ſtreng auf dieſe Ordnung gehalten. Das verdient Lob. Er hat ſie aber ſelbſt einmal nicht gehalten. Das verdient Tadel.

„Der Unterricht ſei lebendig! — Dieſer Anforderung hat Herr A. entſprochen; aber wir haben ihn darauf aufmerkſam zu machen, daß die Lebendigkeit nicht in äußerer Haſt, in gehobener Stimme und am allerwenigſten in affektirtem Pathos beſteht. Ich bin nicht im Stande zu beurtheilen, ob Herr A. ſich mit Gewalt oder künſtlich in die Stimmung verſetzte, in der er war, oder ob ſie ihm natürlich iſt; allein ſoviel iſt gewiß, Herr A. war zu haſtig. Ich haſſe dieſe Haſt. Mir ſcheint, Herr A. hatte bei aller Lebendigkeit das Leben nicht. Das hätte bei den ſonſtigen Vorzügen ſeines Unterrichts nicht unwirkſam bleiben können, es hätte auch die Kinder lebendig gemacht, ergriffen und fortgeriſſen.

„Der deutſche Unterricht ſchließe ſich an die Lektüre an. Dieſer Satz iſt zwar noch nicht allgemein anerkannt, es iſt auch meine Abſicht nicht, ihn zu begründen. Dazu gehört mehr Kenntniß der Sprache, der Methodik, der Pſychologie, als ich aufzuweiſen habe, aber ich komme darauf zurück, weil die Uebung des Herrn A. einen Beweis für die Richtigkeit deſſelben liefert. Das Satzbilden nach einem Schema führt zur Gedankenloſigkeit, weil blos die Form berückſichtigt wird, zur Lüge, weil Unwahrheiten unterlaufen, zur Langenweile, weil's ſchwer iſt und keinen Gewinn bringt, zur Verſchrobenheit, weil alle Augenblicke Abgeſchmacktes zu Tage gefördert wird. Ich nehme den einzigen Satz vor: „der Freundliche rechnet“. Hier hat der Knabe nur an die Form gedacht, eine Unwahrheit geſagt, weil Rech-

nen und Freundlichkeit zwei nur zufällig in eine Vorstellung zusammengehende Vorstellungen sind, etwas Abgeschmacktes gesagt, weil darüber gelacht wurde, ohne daß es ein Witz war. Herr A. suchte dem Uebelstande abzuhelfen, aber merkwürdiger Weise wies er gerade den angezogenen Satz nicht zurück, sondern den: „mein Feldherr siegt", und doch ist in diesem eben soviel Sinn als in jenem Unsinn.

„Soll ich endlich ein Urtheil zusammenfassen, so muß ich bekennen, daß ich von positiven Fehlern außer den angeführten keinen mehr anzugeben weiß, daß aber die ganze Uebung auf mich dennoch einen ungünstigen Eindruck gemacht hat. Woran mag das liegen?" — —

Die Freimüthigkeit der pädagogischen Gesellschaft gab sich auch kund in einer Sitte, die darin bestand, daß eine kurze Charakteristik der abgehenden Mitglieder geliefert wurde. Diese Charakteristiken machten sich von selbst. In der ersten Versammlung des Wintersemesters $18\frac{4}{4}\frac{3}{4}$ gedachte der Direktor der abgegangenen Mitglieder. Peter war unfreiwillig aus dem Verein geschieden, abgerufen zu seinem letzten, höchsten und besten Erzieher. Sein Nachruf lautete: „er war stets eifrig, warm, bisweilen zähe, immer redlich". Dieser Anfang, der einem geachteten und geliebten Todten galt, hat höchst wahrscheinlich die Zurückbleibenden veranlaßt, sich als pädagogisches Sittengericht zu konstituiren und ihre Meinung über Werth und Leistungen abzugeben. Mögen die alten Freunde, für die ja hauptsächlich die Geschichte geschrieben wird, sehen, ob sie sich und Andere aus dem Nachfolgenden wieder erkennen.

„Herr A. hat, wie in den übrigen Fächern, so besonders in dem der Pädagogik lebendiges Interesse gezeigt und sich durch seine genauen und fleißigen Relationen und Kritiken und prak-

tiſchen Uebungen in Naturgeſchichte, Geographie, Geſchichte, Religion als ein wackeres Mitglied unſerer Geſellſchaft bewährt."

„Herr B. und C. ließen ſich's nicht minder angelegen ſein, in pädagogiſcher Beziehung wenigſtens einen Grund ſich zu legen, auf dem ſie ſpäter ſicher fortbauen können. Für den Fleiß und für die Genauigkeit und Schärfe ſowohl des Urtheils als des Ausdrucks, mit welcher Herr B. zu Werke ging, ſprechen die Protokolle, die er geliefert hat.

„Herr D. verdient ebenfalls in gerechter Weiſe ſein Lob. Hatte er auch bei den Uebungen bisweilen mit mehr Schwierigkeiten zu kämpfen, als Andere, ſo geſtand er dies doch offen und ſuchte ſie durch öftere Uebungen immer mehr zu beſeitigen.

„Von Herrn E. iſt weniger zu ſagen, weil er wenig bei uns war. Wie überall, ſo zeigte ſich auch hier guter Wille, auch guter Kopf, aber keine Ausdauer.

„Zum letzten Male ſahen wir in der Geſellſchaft A., B., C., D., E., F. Soll ich von ihrem Weſen und Thun das Geſammturtheil hier niederlegen, ſo lautet es nach meiner Ueberzeugung alſo: reger Eifer, lebendiges Streben, Begeiſterung für die Sache fanden ſich bei Allen außer bei D. Ueber die Geſinnung, mit welcher der Einzelne den Tadel ertrug, glaube ich mich nicht paſſender ausdrücken zu können, als folgendermaßen: von der Geſchicklichkeit, welche zur Behandlung eines Gegenſtandes nöthig iſt, glaubte B., C., D., E. ohngefähr ſoviel zu beſitzen, als ſie wirklich hatten, F jedoch wähnte dann $\frac{4}{4}$ zu haben und A war feſt überzeugt, daß ihm $\frac{5}{4}$ von dieſer Geſchicklichkeit zu Theil geworden ſei."

Nach unſerer Darſtellung ſcheinen die Beſchäftigungen der pädagogiſchen Geſellſchaft immer bunter geworden zu ſein. Dieſe Buntheit aber iſt nur eine ſcheinbare und durch die Reihenfolge der Uebungen beſtimmte. Den innern Zuſammenhang bildeten

die Vorleſungen des Direktors, welche er über Pädagogik hielt. Faſt alle Mitglieder waren ſeine Zuhörer, daher konnte er ſich immer auf ſeine Vorträge zurückbeziehen und oft mit wenig Worten den Zuſammenhang zwiſchen den allgemeinen Sätzen und der vorliegenden Frage herſtellen und die nothwendige Belehrung und Ueberzeugung ſchaffen.

Nicht minder dürfte es auffallen, daß zwei Unterrichtsgegenſtände ganz ausgefallen ſind und zwar unter dieſen der wichtigſte von allen, nämlich der in der Religion. Aber faſt alle Mitglieder des Seminars waren Theologen und zugleich Mitglieder des homiletiſchen Seminars, wo ihnen der Erſatz geboten wurde. Weshalb das Rechnen nicht zur Beſprechung kam, kann weder aus den Umſtänden noch aus den Protokollen erklärt werden. Es iſt alſo wahrſcheinlich, daß das Ausfallen deſſelben zufällig iſt. Vielleicht auch iſt's deshalb weggelaſſen, weil die Anſchauung eines guten Rechenunterrichts jetzt ſehr leicht möglich iſt.

Doch würde man ſehr irren, wenn man die beſchriebene Thätigkeit der Mitglieder als ihre einzige anſehen wollte. Oft waren ſie bei einander, um ihre Anſichten einander mitzutheilen, über Erfolge und Nicht-Erfolge ihrer Studien ſich auszuſprechen, immer war der Direktor bereit, Auskunft und Belehrung zu geben. — Vor Allem aber müſſen wir hervorheben, daß der Hauptſache nach Alle fleißig waren. Ein gut Theil dieſes allgemeinen Eifers iſt auf den Geiſt der Geſellſchaft zu ſetzen, den Geiſt der Wahrheit und Ehrlichkeit gepaart mit Wohlwollen. Und dieſen Geiſt zu erhalten und mehr und mehr zu beleben, war der Direktor unabläſſig bemüht. Ein wahrhaft geſellſchaftliches Verhältniß entwickelte ſich ſowohl zwiſchen den Mitgliedern unter einander, als zwiſchen ihnen und dem Direktor. Dann und wann hielten ſie ihre Verſammlung

bei einem Glaſe Bier in einem Lokale der Umgegend, auf dem Hinwege Pflanzen, auf dem Rückwege Sternbilder betrachtend, und den Abſchiedsverſammlungen fehlte nicht der Wein, der des Menſchen Herz erfreut.

Die Uebungen wurden zuerſt mit einzelnen Knaben der Bürgerſchule angeſtellt; aber bald wurde in Vakanzen die Geſellſchaft durch den Auftrag geehrt, den Unterricht der Bürgerſchule für den fehlenden Lehrer zu übernehmen; noch ſpäter, Oſtern 1844, übernahm Dr. Stoy die Direktion der Heimburgiſchen Erziehungsanſtalt und die Uebungen wurden jetzt immer mit vollen Klaſſen vorgenommen. Nicht minder wurden Alle wiederholt aufgefordert, beliebig in dieſer Anſtalt zu hospitiren, was denn auch je nach den Umſtänden und Perſonen mehr oder weniger fleißig geſchah.

Faſt Alle ſchieden mit Dank aus der Geſellſchaft und haben in ihr ein freundliches Bild ihres jenaiſchen Lebens. Sie arbeiteten an ihrer Bildung, an weiter nichts. Einer aber hatte weiter gedacht. Dieſer war K. V. Stoy. Er hatte den zweiten Abſchnitt der Geſchichte des pädagogiſchen Seminars vorbereitet.

# II.

# Die Mädchenſchule.

1844 — 1848.

„Der allgemeine Gedanke, daß junge Theologen auch der pädagogiſchen Bildung bedürfen, hat heut zu Tage keine weitläufige Erörterung nöthig und die beiden Hauptpunkte, auf die er ſich ſtützt, haben mit Recht Anſpruch gemacht auf allgemeine Anerkennung. Nämlich erſtens: wollen die Diener der Kirche das im Laufe der Zeit erworbene Recht, Aufſicht über das Schulweſen zu führen, aufgeben oder nicht? Die Lebensfrage iſt geſtellt und es iſt ihnen nur die Wahl gelaſſen zwiſchen zwei Wegen: entweder ſie laſſen es geſchehen, daß Andere, die durch ihre Bildung mehr dazu befähigt ſind, Leiter der Schulangelegenheiten werden — oder ſie ſelbſt legen es ſich als Pflicht auf, nicht blos Theologen, ſondern auch Pädagogen zu ſein. Doch das iſt nur das Eine. Es gilt nicht blos den Beſitz einer Macht durch irgend welche Opfer zu retten: möchte ſie immerhin verſchwinden, wenn's zum Heil der guten Sache geſchähe! Aber ein zweites wichtiges Moment iſt: der Seelſorger verliert einen der ſchönſten Theile ſeiner Seelſorge, wenn ihm ſein Antheil an der Bildung des heranwachſenden Geſchlechts verkümmert wird. Er kann — ſelbſt wenn ihm die fernere Herrſchaft zugeſtanden würde — nicht mit dem bloßen Gefühle dieſer Herrſchaft zufrieden ſein und nur Aufſichtsbehörde ſein wollen; er muß wünſchen, ſo ganz mit der Schule ſeiner Gemeinde zu verwachſen, daß von ihm ſelbſt aus Keime des Beſſern ausgehen können; er muß ſtreben, mit ſeinem Schullehrer in einen Bund gemeinſamen Wirkens zu treten. Und nament-

lich in der Gegenwart haben die Leiter der Schulen die ernſte Aufgabe, zu wachen, daß nicht die Schule zu der Einſeitigkeit, zu der ſie ſchon ſo hinneigt, nämlich zu der Ueberſchätzung des Wiſſens, fortgeriſſen werde, ſie ſollen im Gegentheil ſorgen, daß die intellectuelle Bildung ſich durchdringe mit der ſittlich-religiöſen. Und wem läge dieſe Sorge näher als denen, die ſo ſchon zu Bewahrern der edelſten Kleinode beſtellt ſind? — Alſo: die künftigen Seelſorger bedürfen der pädagogiſchen Vorbildung. — Es fragt ſich: welche Wege führen zu dieſem Ziele?

„Das Erſte iſt nun zwar: Studium der Pädagogik. Eher iſt an ein ſelbſtſtändiges Verarbeiten und Beherrſchen der ſpätern Erfahrung nicht zu denken, als bis man die Zwecke und Mittel der Erziehung genau und ſorgfältig durchdacht hat. Aber man weiß, daß dieſes nicht ausreicht. Recht fruchtbringend, ja auch erſt recht verſtändlich werden die Lehren der Wiſſenſchaft, wenn eigne Anwendung der gewonnenen Lehrſätze verſucht wird. Daraus ergiebt ſich, die künftigen Seelſorger bedürfen auch zweitens der pädagogiſchen Uebung und Erfahrung. Wie aber können ſie dieſe gewinnen? In mehreren deutſchen Staaten, wie in Baden, Heſſen, Hannover, Würtemberg, Preußen ſind mancherlei Veranſtaltungen ins Leben getreten. Denn das Bedürfniß war als ein dringendes anerkannt worden. Allein faſt alle Anſtalten erfordern nicht unbedeutenden Aufwand: läßt ſich nicht mit geringen Mitteln das Ziel erreichen? Vielleicht wenn die Kandidaten der Theologie eine Zeitlang an ein Schullehrerſeminar gewieſen werden, um da das Ganze der Volksſchulbildung recht überſichtlich und vollſtändig zu überſchauen? Aber man weiß, wie ungeübt das Auge deſſen iſt, der nicht ſchon ſelbſt in den Verhältniſſen der Wirklichkeit drin geſtanden und die vielfachen Probleme, die

ſich da aufdrängen, kennen gelernt hat; man begreift leicht, wie der, der nur eine Ueberſicht ſucht, auch gar Vieles überſieht. Zudem ſind Hospitanten nur paſſiv und verlieren leicht die rechte Spannung, wenn ſie nicht ſchon mit einer Menge Fragen gleichſam ausgerüſtet hinzukommen. Kurz: ſo heilſam ein ſolches Beſuchen der Lehrerſeminare werden kann: es hat doch nur dann rechten Werth, wenn der Beſuchende vorher ſelbſt ſchon Erfahrungen gemacht hat. — Aber wo ſollen dieſe Erfahrungen gemacht werden? Ich glaube, die Univerſität kann auch hierzu Gelegenheit darbieten. Denn erſtens laſſen ſich hier die Uebungen in Verbindung ſetzen mit den pädagogiſchen Vorleſungen, ſind nur Ausführungen, Ergänzungen, Prüfungen der aufgeſtellten Sätze. Der, welcher das Syſtem der Pädagogik vorgetragen hat, kann am beſten ſeinen früheren Zuhörern, wenn ſie nun in der Schule ſelbſtthätig ſind, das Syſtem verarbeiten, die Formen durch concrete Anſchauungen ausfüllen helfen, das Auge ſchärfen und das Intereſſe beleben. Dazu kommt zweitens, daß ein längerer Aufenthalt auf der Univerſität von den jungen Männern dazu benutzt werden kann, die Lücken in dem für den Unterricht nöthigen Wiſſen, namentlich in den ſogenannten Realkenntniſſen auszufüllen. Werden ſolche Lücken nicht fühlbar? Sind ſie nicht faſt unvermeidlich bei denen, die längere Zeit ſich nur mit dem Studium der Berufswiſſenſchaft beſchäftigten? Freigebig bietet die Univerſität ihre Quellen: das Fehlende kann nachgeholt werden, ja auch die eigentlich theologiſche Bildung kann gewinnen! —

„Wenn demnach zugegeben wird: für pädagogiſche Uebungen der jungen Theologen eignet ſich die Univerſität, ſo fragt ſich: wie ſind ſolche Uebungen einzurichten?

„Ich habe nun in dem verfloſſenen Semeſter nach Kräften verſucht, den jungen Männern, die mit Vertrauen ſich mir zu-

gewendet hatten, pädagogiſche Anregung und Uebung zu verſchaffen und zwar auf folgende Weiſe: Allwöchentlich war Verſammlung ſämmtlicher Mitglieder auf meiner Stube. Da nahm ich die einzelnen Zweige des Unterrichts vor und ſprach über Ziel und Methode ausführlicher als in den Vorleſungen möglich iſt, theilte den Stoff in verſchiedene Kurſe ab, gab von verſchiedenen Methoden Proben, auch aus anderen Schulen Bemerkungen, wie ich ſie ſchon ſeit Jahren eingeſammelt habe. Daraus ergiebt ſich für einzelne Mitglieder die Aufgabe, das Beſprochene ſchriftlich zuſammen zu ſtellen und auszuarbeiten. Darauf wurden in einer beſondern Stunde Anwendungen des Feſtgeſtellten verſucht. Knaben aus der Stadtſchule kamen, deren Alter der vorzunehmenden Stufe angemeſſen war. Zwei Mitglieder hielten eine Stunde. Gegenwärtig waren die andern als Beurtheiler. Dieſe Uebung war für die nächſte Stunde der erſte Gegenſtand der Beſprechung. Wer unterrichtet hatte, gab zuerſt über ſich eine ſchriftlich ausgearbeitete Selbſtkritik, wurde darauf von einem eigens dazu beſtellten Referenten weiter beurtheilt, dann, wenn noch etwas übrig war, von den anderen Mitgliedern, zuletzt von mir als dem Vorſtande. Die Hauptreſultate hatte eins der Mitglieder in das der Geſellſchaft gehörige Protokoll einzutragen.

„So habe ich, indem ich das, was ich nur immer beim Beſuche fremder Anſtalten und Lehrerſeminare Gutes gefunden hatte, zu vereinigen, zu erweitern, zu modificiren verſucht und darnach geſtrebt, meine Geſellſchaft ſo vielſeitig als möglich zu üben, überhaupt aber in ihr einen friſchen pädagogiſchen Sinn zu erwecken. Ich könnte mit den Erfolgen, ſo weit ich ſie jetzt überſchaue, zufrieden ſein: dennoch glaube ich durch die nicht geringen Opfer von Kraft und Zeit, die ich gebracht habe, nichts Bleibendes geſchaffen zu haben. Warum nicht?

„Erſtens ſcheitert die Ausführung ſo mancher Vorſchläge, die ich machen, ſo mancher Aufgaben, die ich ſtellen möchte, an dem Mangel an Zeit, der mehr oder weniger alle Glieder dieſer Geſellſchaft drückt. Sie ſtehen im letzten Halbjahr des akademiſchen Studiums, ſind alſo von den Vorbereitungen auf das Examen ſo in Anſpruch genommen, daß ſie nur eine kleine Zahl pädagogiſcher Aufgaben und oft auch dieſe nicht innerhalb der zugemeſſenen Zeit pünktlich löſen können. Ja dazu, wovon erſt der rechte Segen für die Zukunft zu erwarten wäre, daß ſie irgend eine pädagogiſche Idee mit ſich herumtrügen, in ihr lebten — dazu wird, ja kann es ſelbſt bei den eifrigſten ſelten oder nie kommen. Nun nehme man zweitens hinzu: wie viel kann doch in der Zeit eines akademiſchen Halbjahrs in einer Verſammlung wöchentlich genauer durchgeſprochen und verarbeitet werden? Kaum die Hälfte der Unterrichtszweige! Und wie oft kann dann einer von acht oder zehn Mitgliedern an praktiſche Uebungen kommen? Und kann er von zwei Verſuchen — denn öfter kann ihn die Reihe nicht treffen — viel Gewinn ſich verſprechen? Kurz: ſoll der oben aufgeſtellte Zweck auch nur einigermaßen erreicht werden, ſo muß die für pädagogiſche Bildung beſtimmte Zeit verlängert werden. Wie das? Innerhalb des akademiſchen Trienniums geht's nicht: reicht ja das kaum hin für die theologiſchen Studien! Alſo: es muß allen jungen Theologen aufgegeben und den Bedürftigen durch ein Stipendium möglich gemacht werden, nach beſtandenem Examen wenigſtens noch ein Halbjahr auf der Univerſität ſich aufzuhalten, aber nun mit dem Zwecke, die weitere pädagogiſche Bildung zur Hauptſache zu machen. Unter dieſer Vorausſetzung ließe ſich mit geringen Mitteln ein pädagogiſches Seminar für Theologen errichten. Ich will verſuchen, das Bild eines ſolchen Seminars zu zeichnen.

Denn schon seit Langem trage ich diese Idee in mir: mehrere Jahre meines Lebens habe ich darauf gewendet, um mich zur Ausführung derselben tüchtig zu machen, habe geglaubt, das sei die Art und Weise, wie ich nach meinem Wesen dazu, daß es besser werde, mein Scherflein beitragen könne.

„Angenommen also, die Zahl der Mitglieder sei gleich der Zahl der zum Eintritt befähigten Inländer, so wäre von diesen etwa die Hälfte solche, die noch im letzten akademischen Halbjahre stehen. Diese sind *außerordentliche* Mitglieder und haben als solche alle die — oben beschriebenen — Uebungen, die bisher in meiner Gesellschaft vorgenommen worden sind, als Vorbereitung für weitere Thätigkeit. Die übrigen, nämlich solche, die nach beendetem Examen wieder zurückgekehrt sind, werden *ordentliche* Mitglieder und ihre Beschäftigungen sind folgende: Erstens nehmen sie noch ferner an den wöchentlichen Versammlungen der außerordentlichen Mitglieder Theil. Zweitens besuchen sie nach wie vor das schon bestehende katechetische Seminar. Drittens geben sie in mehreren Unterrichtszweigen zusammenhängenden Unterricht an der Seminarschule. Aber eine Seminarschule besteht ja noch nicht? Sie läßt sich aber nach Art anderer solcher Anstalten leicht dadurch herstellen, daß aus jeder Klasse der Volksschule eine gewisse, natürlich nicht zu große Anzahl — im Ganzen etwa von 30 Knaben — an den Vorstand des Seminars gewiesen wird, um unter seiner Leitung und Verantwortuug durch die Seminaristen ihren Unterricht zu empfangen, ganz parallel der Volksschule und nach demselbeu Stundenplane. — An dieser Anstalt also unterrichten die ordentlichen Mitglieder und an diese Thätigkeit knüpfen sich mancherlei Aufgaben. Nämlich viertens haben die Seminaristen vor dem Beginn des Unterrichts einen besondern, wie schon gesagt, dem Ziel der Volksschule angemessenen Plan für ihre

Wirkſamkeit dem Vorſtand vorzulegen und mit ihm zu beſprechen. Fünftens hat Jeder über die einzelnen Stunden, die er hält, ein Tagebuch zu führen. Sechſtens iſt Jeder, außerdem, daß er ſelbſt Stunden hält, Zuhörer und Referent in denjenigen Stunden der Andern, in die er von dem Vorſtande gewieſen wird. Siebentes beſuchen die Einzelnen in Geſellſchaft des Vorſtandes, die öffentlichen Prüfungen der Stadt und Umgegend und referiren dann über die gemachten Erfahrungen. Achtens: die verſchiedenen Notizen und Berichte, ſowie die Bemerkungen, welche der Vorſtand bei ſeinen täglichen Beſuchen in den Stunden der Seminariſten gemacht hat, werden in beſonderen Verſammlungen zur Mittheilung gebracht und beſprochen.

„Läßt ſich nicht hoffen, daß von einem ſolchen Seminar, wenn auch ſeine Anlage noch ſo beſcheiden iſt, doch einſt Segen ausgehen werde für die Jugend, deren Leiter hier die erſte Vorbereitung erhielten? Wer erſt als außerordentliches Mitglied ein halbes Jahr lang die erſten Elemente der pädagogiſchen Bildung ſich erwarb und dann als ordentliches theils ſelbſt zuſammenhängende Erfahrungen machte und Anſchauungen ſich ſammelte, theils im lebendigen Austauſch mit Andern ſie verarbeitete, ſollte der nicht fähig ſein, auch aus dem Berufe als Hauslehrer mehr pädagogiſchen Gewinn davon zu tragen, als bisher geſchah? — Gewiß! wer ſo in der Seminarſchule an Methode und Popularität etwas gewann, der hat's gewonnen auch für den Unterricht anderer Kinder und wer von dem Standpunkte und den Bedürfniſſen der Volksſchule nur etwas mit rechtem Sinn begriffen hat, der muß auch Intereſſe und Geſchick haben, während der Zeit, die noch bis zu ſeinem Amtsantritt vergeht, über die Volksbildung ſeine Anſichten zu erweitern und zu berichtigen. Trete er nun hinzu zur Betrachtung

des Volksschulwesens: er wird jetzt in derselben Zeit mehr sehen, als bisher, wird besser finden, was schon erreicht ist und was noch noth thut. Und später im Amte wird er wie seinem wissenschaftlichen Standpunkte, so auch seiner pädagogischen Bildung nach, zwar über seinem Schullehrer stehen, aber ihm näher, wird sowohl als Inspektor der Schule, wie als Leiter der Conferenzen warnend, rathend, helfend eingreifen können zum Verderben der Afterbildung und zum Segen der wahren Bildung! —

„Dieses also — und nicht Geringeres — hoffe ich von einem solchen Seminar. Die Sache ist ernst und von Bedeutung: — sollte sie nicht eines Versuchs werth sein?"

So schrieb K. V. Stoy im Jahre 1843, also in dem Jahre, in welchem die pädagogische Gesellschaft von ihm gegründet wurde. Ein pädagogisches Seminar mit den entwickelten Bestimmungen war sein Ziel.

Um es zu erreichen waren eine Menge Hindernisse zu beseitigen. In den Akten finden sich gar keine Schriftstücke über Verhandlungen mit den Landesconsistorien und den städtischen Behörden, so daß man kein bestimmtes Urtheil über die Schwierigkeiten fällen kann. Daß sie aber nicht gering waren, beweist die Zeit, welche zwischen der Entstehung des Plans und der Umgestaltung der pädagogischen Gesellschaft in ein Seminar verflossen ist und nahe ein Jahr gedauert zu haben scheint. Doch K. V. Stoy überwand die Schwierigkeiten insoweit, daß wenigstens die Hauptsache seines Plans ausgeführt wurde. Die Consistorien versprachen einzelne Candidaten zu unterstützen, die jenaischen städtischen Behörden überließen die Mädchenklasse der sogenannten Freischule dem pädagogischen Seminar als Seminarschule, welche der Direktor unabhängig und selbstständig zu leiten hatte.

Es liegt in der Natur der Sache, daß das erste Semester das schwerste war. Es fehlte alle Tradition und die ganze Last der Aufsicht und Sorge für Zucht und Methode lag auf den Schultern des Direktors. Die späteren Semester schaffen insofern eine Erleichterung, als immer eine Anzahl von Mitgliedern ihr Werk fortsetzt und so eine theilweise Stetigkeit herbeiführt und eine Tradition unter Lehrern und Schülern begründet, durch welche das Alte festgestellt wurde und der Anschluß des Neuen einen festen Stützpunkt erhielt. Und in der That brachte jedes Semester einen Zuwachs. Nimmt man noch hinzu, daß das Seminar in jedem Semester durch den Aus- und Eintritt von Mitgliedern verändert wurde, so bildet jeder dieser kleinen Zeitabschnitte auch einen Abschnitt in der Geschichte des Seminars.

---

## Erstes Kapitel.

### Der Anfang 1844/45.

Es war gewiß kein leichtes Unternehmen, mit eilf Seminaristen, von denen nur zwei ausstudirt hatten, und von denen zwei Lehrer an andern Schulen waren, den Unterricht in einer zweiklassigen Schule zu übernehmen. Die Schwierigkeit wurde durch den Umstand erhöht, daß von diesen eilf Mitgliedern nicht weniger als sieben neu eingetreten waren und neun von ihnen mit ihrer Vorbereitung auf das Staatsexamen vollauf zu thun hatten. Aber der Direktor ging mit frischem Muthe an die Arbeit. Er verließ sich auf den bewährten guten Willen der wenigen alten Mitglieder der pädagogischen Gesellschaft. Er täuschte sich nicht. Jeder Seminarist mußte einen Plan

über das Fach, in welchem er unterrichten wollte, einreichen. Derselbe mußte Ausgangspunkt und Ziel und Art und Weise der Behandlung enthalten. Mit bewundernswürdigem Geschick gab er dafür Winke und Andeutungen, Wünsche und Hoffnungen; und schon die nächste Versammlung bringt zwei Pläne über Lesen, einen für Naturgeschichte, einen für Heimathskunde; später wurden auch die übrigen ausgearbeitet. Leider findet sich in den Akten nur „Gedanken über den Rechenunterricht und das Buch von Gräfe: Anweisung zum Rechenunterricht ꝛc.“ Da wir keine Auswahl haben, so müssen wir diese Arbeit wählen und uns auf sie beschränken.

„Das Ziel des Rechenunterrichts wie jedes Unterrichts in der Volksschule ist ein doppeltes: 1) ein allgemein menschliches: die harmonische Ausbildung des Menschengeistes, 2) ein relativ bestimmtes: es soll der Schüler am Ausgang seiner Schuljahre sich so finden, daß er den Anforderungen der Lebensverhältnisse, in denen und für die er aufgewachsen ist, entspreche. In Bezug auf das erste Ziel erscheint der Rechenunterricht als ein wesentliches Mittel zur richtigen Entwickelung der Reihenvorstellungen. Da aber auf der Beschaffenheit dieser das ganze Denken sowie die Festigkeit und Bestimmtheit des Charakters beruht, so bilden also diese beiden die Gesichtspunkte, zu denen auf seine Weise auch der Rechenunterricht führt. Eigenthümlich aber ist diese Weise, weil die Zahlvorstellungen unter allen Reihenvorstellungen wie Raum, Zeit, Tonlinie, Farbenkreis, intensive Größen ꝛc. am reinsten und strengsten die Stelle in der Reihe und das Verhältniß zu den übrigen Stellen als Inhalt hat, auf der andern Seite aber in der Zahl und in der Ziffer entsprechend dem Wort und dem Buchstaben eine Bezeichnung erhält, die an Bestimmtheit und Anschaulichkeit diese bei weitem übertrifft. Um aber in dieser Hinsicht den Rechenunterricht wahrhaft

förderlich und nicht zu einer Sammlung mechaniſch einzulernender Formeln zu machen, iſt die erſte Bedingung die Anſchaulichkeit, das Ausgehen von dem Concreten dem Kinde nahe liegenden. Erſt allmählig kann die Zahl als ſelbſtſtändiger Begriff aus den Reihen der gezählten Gegenſtände von verſchiedenſter Art hervortreten. Es muß ſich nach und nach ein leeres Schema von Stellen, die in ihrem wahren Verhältniß zu einander beſtimmt ſind, im Geiſte bilden. Beſonders wichtig iſt gerade dafür die Einprägung des dekadiſchen Syſtems, wodurch dieſes Schema in gewiſſe Abſchnitte zerfällt, die ſo in ihrem Verhältniß zu einander und zu ihren Theilen anſchaulicher werden. Der Zweck beim Elementarunterricht kann freilich hier nicht ſein, beſtimmte Definitionen von Zahlen und Zahlenverhältniſſen mit aus der Schule davon zu tragen, obgleich in jedem einzelnen Falle das Ausſprechen des angewandten Verfahrens eine der wichtigſten Uebungen iſt; es muß nur in ſo weit an der Hand des Lehrers ſelbſtthätig zu allgemeinen Regeln gelangt ſein, daß es ſpäter nicht jedesmal denſelben weitläufigen Weg, den es zum erſten Male einſchlug, zu gehen braucht, daß es ihn aber immer in lebendiger Erinnerung behält, und die Regeln nicht wie eine todte Handhabe gebraucht, die gerade nur für eine beſtimmte Reihe von Zahlen paßt, aber bei kleiner Aenderung den ihr Ergebenen rathlos läßt. Hier macht ſich nämlich das andere Ziel des Rechenunterrichts: die Befähigung für die raſche Auffaſſung von Zahlen = Größen und Verhältniſſen nach den gegebenen Lebensverhältniſſen geltend. Es muß alſo Fertigkeit in der Handhabung der Zahlen erzeugt werden, doch kann die Raſchheit des Rechnens nie maßgebend für den Werth des Unterrichts ſein. Die klare Anſchauung und Ueberſicht iſt doch die Hauptſache. Aber mit Recht müſſen für dieſes Ziel alle Aufgaben, die mit ſehr großen

Zahlen ſich beſchäftigen, aus der Schule verbannt bleiben, dagegen die Anwendung auf Fälle des Lebens gemäß dem Alter und übrigen Stande und Bildung der Schüler ſo viel als möglich geübt werden.

„Fragen wir nach dem Lehrſtoff, ſo möchte alſo die Löſung der Regeldetrieaufgaben und die Gewandtheit im Umgehen mit den Brüchen der Endpunkt eines Volksrechenunterrichtes ſein.

„Ich gehe nun ſogleich darauf über, den Gang des unſerem Rechenunterrichte zu Grunde liegenden Leitfadens von Gräfe darzulegen und ſoweit es meine geringe Einſicht vermag, zu beurtheilen.

„Nachdem der Verfaſſer eine ziemlich unlogiſche Definition von elementarem Rechnen gegeben und es dann dem Kopf- und ſchriftlichen Rechnen gegenübergeſtellt hat, die doch wohl nur ſeine einzelnen Faktoren ſein ſollen, theilt er den Unterricht in drei Stufen, welche die Größe der Zahlen zum Eintheilungsgrund haben. Es folgen zwölf Regeln mit richtigen Bemerkungen über das Zahlenrechnen, das Verhältniß von Kopf- und ſchriftlichem Rechnen, die Vermeidung von Definitionen ꝛc., wovon jedoch mehrere ganz zuſammenfallen wie 2 und 3.

„Der Zweck der erſten Stufe iſt, die Zahl von Eins bis Zehn nicht blos an ſich, ſondern auch in ihrem Verhältniß zu einander und zum Leben in dem Kinde zur innern Anſchauung zu bringen. Die erſte Stufe zerfällt nach dem Verfaſſer in ſechzehn Uebungen, wovon ſich die erſte mit der Bildung der Zahlen von Eins bis Zehn beſchäftigt. Hierbei muß man durch Striche an der Wandtafel, Würfel ꝛc. nach und nach die Zahlen anſchaulich entſtehen laſſen, dann die Kinder eine gleiche Anzahl von Gegenſtänden nennen, ſie dann dieſelbe durch Striche oder Punkte aufzeichnen, die bis jetzt gewonnene Zahlenreihe

herzählen und die gewonnene Zahl mit den vorhergehenden vergleichen laſſen.

„Die zweite Uebung, das Zählen, iſt eigentlich ſchon in der erſten enthalten, nur daß hier das Vor- und Rückwärtszählen, das Zählen von einer beliebigen Zahl an geübt werden kann. Iſt ſo die Zahlenreihe feſt eingeprägt, wird in der dritten Uebung die Stellung der Zahlen zu einander leicht begreiflich ſein, welche Zahl alſo einer gegebenen folgt, ihr vorausgeht, zwiſchen welchen Zahlen eine dritte ſteht, welche Zahl oder Zahlen zwiſchen zwei gegebenen ſtehen. Der Verfaſſer will dann in der vierten Uebung die Ordnungszahlen kennen lehren, indem er die Zahlen nach der nun bekannten Ordnung der Aufeinanderfolge benennen läßt, er muß jedoch die Ordnungszahlen ſtillſchweigend als den Anfang alles Zählens vorausſetzen und kann ſie hier nur auf die gegebene Zahlenreihe wie auf eine Reihe von Gegenſtänden, Buchſtaben ꝛc. anwenden. Nur wird hier der Anfang und Endpunkt gewechſelt, von wo aus die Reihe beſtimmt wird. Die fünfte Uebung, das Zerlegen der Zahlen, iſt die reine Umkehrung der erſten, wo ich durch Hinzuthun die Zahl entſtehen ließ; nur daß hier die Mannigfaltigkeit wächſt, indem ich die eine Zahl, die durch Zerlegung entſtand, wieder zerlege, alſo nach drei, vier ꝛc. Beſtandtheilen frage. Diejenige Zerlegung, wo beide Beſtandtheile gleich ſind, führt zur ſechſten Uebung über, worin die geraden und ungeraden Zahlen entwickelt werden. In den bisherigen Uebungen iſt Addition und Subtraktion ſchon gegeben. Es kommt alſo jetzt nur darauf an, die Uebung zur Fertigkeit zu ſteigern und die Begriffe von Summe und Unterſchied zu verdeutlichen. Das Multipliciren, deſſen Gebrauch auf der erſten Stufe ein ſehr beſchränkter iſt, iſt alſo als das Zuſammenzählen (oder beſſer mehrmalige Setzen im Zuſammenzählen)

von gleichen Zahlen zu betrachten, ſchließt ſich aber ganz an die Addition wie an die Uebung der geraden Zahlen an. Die Diviſion ſucht der Verfaſſer als das Enthaltenſein einer Zahl in der andern und dann erſt als das Theilen einer Zahl in gleiche Theile zu betrachten, indem er hier erſt den Begriff des Theils erklärt, während er ihn oben bei den geraden Zahlen ohne Erklärung anwendet. Der Begriff des Enthaltenſeins ſcheint aber auch zuerſt nicht ganz paſſend, ſondern die Diviſion iſt wohl als das fortgeſetzte Abziehen derſelben Zahl von einer andern zu betrachten, wobei dann die Zahl, wie vielmal die abzuziehende Zahl geſetzt wurde, den Quotienten giebt.

„Der Verfaſſer führt ſchon auf der erſten Stufe die Bruchrechnung ein, fügt jedoch hinzu, daß er es der Anſicht des einzelnen Lehrers überlaſſe, ob ſie hier ſchon anwendbar ſei. Er betrachtet den Bruch zuerſt als Diviſion, als Theilung der Einheit. Das Letztere ſcheint allein richtig. Aber überhaupt muß den Kindern erſt ein größerer Ueberblick über die Reihe der ganzen Zahlen gegeben werden, ehe ſie von der Einheit zu ihren Theilen herabſteigen; ſie werden auf dieſer Stufe durch die Begriffe nur verwirrt. Auch liegt in der kindlichen Anſchauung ſo wenig nach dem Bruchverhältniß Entſprechendes. Im Allgemeinen iſt ja ihre Anſchauung immer noch mehr ein Ganzes, das erſt nach und nach in ſeine Theile auseinander fällt. Die Addition und Subtraktion der Brüche behandelt der Verfaſſer ganz ſo, wie bei denſelben Operationen mit benannten Zahlen. An gleichen verſchieden getheilten Linien wird die Vergleichung verſchiedenartiger Brüche anſchaulich gemacht. Die letzte Uebung auf der erſten Stufe beſteht in der Bezeichnung der Zahlen und Ziffern.

„Wir haben ſomit die zweite Stufe erreicht, welche die Zahlen von 10 bis 99 zur Anſchauung bringen ſoll. Es müßte

hier wohl die hundert mitgenommen werden, ſo gut wie bei den Einern wir die Zehn als Endpunkt mitnahmen; auch kann bei der Bezeichnung durch Ziffern keine Schwierigkeit weiter entſtehen, ſobald die Kinder einmal wiſſen, daß der Zehner die zweite Stelle einnimmt.

„Der Verfaſſer theilt die ganze Stufe in zwei Haupttheile ein, in die Behandlung der reinen Zehner und die Behandlung von Zahlen zuſammengeſetzt aus Zehnern und Einern. Es fragt ſich, ob dies ganz richtig iſt. Dieſterweg will eine kürzere Stufe einſchalten für die Zahlen von zehn bis zwanzig; wohl nicht ganz mit Unrecht, denn den Kindern wird es unbegreiflich ſein, warum bei Zehn plötzlich das Zuzählen von Einheiten aufhört, da allemal ja Zehn als Zuzuzählende angeſehen werden. Zugleich haben ſie indeß die Zahlenreihe zu Hauſe oder ſonſt kennen gelernt. In dieſer Mittelſtufe geht nun noch der Weg in der Weiſe des Zuzählens von Einheiten fort, auf der andern wird die Zerlegung der Zahlen in Zehner und Einer deutlicher gemacht. Der Verfaſſer verfährt ſo: durch Zweier, Dreier, Vierer ꝛc. gelangen wir zu den Zehnern, indem wir durch Striche, Würfel, die an einander geſetzt als Einheit erſcheinen und beſonders durch Geldmünzen, die jedes Kind kennt, nach und nach die Kinder daran gewöhnen, eine Mehrheit von Einheiten wieder als Einheit zu denken. Für die Zehner werden dem Kinde gleich die gewöhnlichen Namen genannt, ja nicht lange bei Zweizig, Dreizig gelaſſen; dann verfolgen wir denſelben Weg, wie bei den Einern: vor oder rückwärts gezählt, das Verhältniß des Zwiſcheneinander unter den einzelnen Zehnern recht eingeprägt. Zuſammenzählen, Abziehen der reinen Zehner ſchließt ſich daran. Bei der Vervielfältigung können freilich nur Zehner durch Einer vervielfältigt werden. Bei dem Dividiren können Zehner durch Einer oder wieder

durch Zehner getheilt werden. Auch hier müſſen noch Striche und Punkte geſetzt werden, indem man z. B. die Zwanzig durch zwei Reihen von zehn Punkten bezeichnet, die von zwei Seiten aus geſehen werden können, dann durch vier Reihen von fünf Punkten der Anſchauung zu Hülfe kommt. Bei der Bildung der zuſammengeſetzten Zahl von Zehn bis Hundert läßt man die Kinder nach und nach die Einer zu den Zehnern hinzuſetzen und ſie gleich zuſammen und zwar richtig ausſprechen. Die fertige Einübung der Zahlenreihe vorwärts, rückwärts, von verſchiedenen Anfangspunkten mit Ueberſpringung von einer und mehr Zahlen, der geraden und ungeraden wird uns längere Zeit beſchäftigen. Wichtig für die vier Species iſt beſonders das Zerlegen der zuſammengeſetzten Zahlen in Zehner und Einer, da dadurch das ſucceſſiv erfolgende Zuſammenzählen erſt möglich wird. Auch können die zuſammengeſetzten Zahlen anders getheilt werden. Beim Addiren ſind vom Verfaſſer fünf Fälle unterſchieden: 1) Einer zu Einern gezählt, deren Summe mehr als Zehn iſt. Hier muß der eine Einer ſoviel Einheiten von dem andern erhalten, bis er = 10 wird, dann die übrigen Einer hinzugefügt. Bei den übrigen vier Fällen iſt, wie ſchon geſagt, das Wichtigſte: die hinzuzuzählende Zahl erſt in Zehner und Einer zu trennen und ſie ſo nach und nach hinzuzuzählen.

„Die Multiplication bietet uns hier ein beſonderes Intereſſe, indem ſie uns in das Einmaleins einführt, auf deſſen richtigem Verſtändniß und fertigem Gebrauch das ganze ſpätere Rechnen mit beruht. Es muß alſo erſt dieſelbe Zahl mehrmal zuſammengezählt, das Reſultat mit der zu Grunde liegenden Zahl und der Zahl die angiebt, wie vielmal ſie geſetzt ſei, zuſammengehalten und verbunden werden. Nachdem ſo, ohne eine Ordnung feſtzuhalten, Fertigkeit erlangt iſt, wird das Ein-

maleins in der Ordnung gelernt, indem jeder Einer mit jedem Einer verbunden wird. Wir nennen dann auch das Reſultat und fragen, wie vielmal eine andere genannte Zahl geſetzt ſei, um es zu erhalten. Die letzte Uebung iſt der beſte Uebergang zur Diviſion, die nichts als das Zerlegen einer Zahl in beſtimmte Faktoren will. Auch hier kann die Sache noch durch Reihen von Punkten deutlich gemacht werden, indem man dieſe, wie ſchon oben geſagt, von verſchiedenen Seiten betrachtet. Wie bei der Multiplication das Einmaleins, ſo iſt auch hier das Eins in Eins erſt einfach zu entwickeln und dann feſt einzuprägen.

„Die Bruchrechnung wird nun hier erweitert, reſpective begonnen. Den Kindern muß der Begriff des Ganzen und ſeiner gleichen Theile an einem Stabe, einer Linie, einem Viereck erſt ganz anſchaulich ſein. Sie müſſen beim Bruch ſcharf die Art, d. h. die Zahl der gleichen Theile der Einheit und die Zahl der davon genommenen Theile unterſcheiden: Nenner, Zähler. Auch wird die Bezeichnung des Bruchs durch Ziffern nun mitgegeben. Die Addition und Subtraktion mit Brüchen von gleichen Nennern hat dann keine Schwierigkeiten. Brüche mit ungleichen Nennern auch hier ſchon zu behandeln, halte ich für unpaſſend, wenigſtens muß dann das Verhältniß der beiden Theilungsarten gleich in die Augen fallen. Die Multiplication eines Bruchs mit einer ganzen Zahl und umgekehrt, iſt leicht deutlich zu machen. Die Diviſion eines Bruchs durch eine ganze Zahl verlangt beſonders, daß ich den Zähler des Bruchs beachte und den ganzen Bruch. Wenn der Zähler kein Vielfaches des Diviſors iſt, ſo verwandle ich den Bruch ſo, daß der Diviſor im Zähler aufgeht. Bei der Diviſion einer ganzen Zahl durch einen Bruch verwandle ich die ganze Zahl in einen Bruch von gleichem Nenner als der Diviſor iſt und

ſehe dann, wie vielmal der Zähler des Diviſors ſich ſetzen oder zuſammenzählen läßt, um den des Dividendus zu erhalten.

„Während der Behandlung der zweiten Stufe ſind die im Leben gewöhnlichen Collectivbegriffe, wie Thaler, Groſchen, Pfennige, Schock, Mandel, Stück, Dutzend, Scheffel, Viertel, Tag, Stunde nach und nach wo möglich auch zur ſinnlichen Anſchauung zu bringen und aus dem Einfacheren zuſammenzuſetzen.

„Die dritte Lehrſtufe bietet wenig Eigenthümliches. Es ſollen auf ihr die größeren Collectiveinheiten 100, 1000 ꝛc. zur Anſchauung gebracht werden. Das Zählen iſt in der früheren Weiſe fortzuführen, beſonders aber die Bezeichnung durch Ziffern und die Beſtimmung der Stellen für die einzelnen Zahlenklaſſen einzuprägen. Im Ganzen tritt das Kopfrechnen hier mehr zurück. Die Diviſion behandelt nun auch Fälle, wo der Quotient aus einer ganzen Zahl und einem Bruche zuſammengeſetzt iſt. Bei den Brüchen werden gemiſchte Zahlen zu Ganzen, zu Brüchen, zu gemiſchten gezählt oder von ihnen abgezogen.

„In dem praktiſchen Theile werden hier die ferneren Maß- und Zeitbeſtimmungen wie die Geldbeſtimmungen anderer Länder eingeführt.“ — Soweit der Bericht. —

Die feierliche Eröffnung und Einweihung der Seminarſchule fand am 9. Dec. 1844 ſtatt. Außer den Kindern waren viele Aeltern, ſämmtliche Mitglieder des Seminars, Schuldirektor Dr. Zeiß und geheime Kirchenrath Dr. Schwarz verſammelt. Der Letztere hielt eine treffliche Rede, worin er namentlich den Kindern die Wohlthat an's Herz legte, die ihnen durch die neue Einrichtung zu Theil würde. Sogleich begann der Unterricht. Drei Tage darauf kamen die Mitglieder des Seminars zuſammen, „um einen genauen Rückblick auf die erſten Schultage

zu thun und Beobachtungen und Erfahrungen mitzutheilen und zu prüfen". Fleißige Relationen und Austauſch der einzelnen Erfahrungen und umſichtige Prüfung derſelben wurde vor Allem als eine weſentliche Bedingung des Fortſchrittes und des Gedeihens angeſehen. Jeder Lehrer hatte ſich bereits ſein „Seitengewehr", d. h. Tagebuch, angelegt, in welchem er Materie und Methode des Unterrichts, Bemerkungen über Disciplin und Anderes zur Schule Gehöriges aufgezeichnet. Wohl gab es viel zu klagen. Das Protokoll iſt ein förmliches Klaglied. Es gab zu klagen über ſchlechte Ausſprache und Betonung im Leſen; der Eine war heftig, der Andere hatte ſich nur an einige und an die fähigſten Kinder gewandt. In der bibliſchen Geſchichte hatte der Lehrer „nach der Reihe" leſen laſſen, es war viel „geplaudert" worden, der Lehrer hatte viel allgemein gewarnt und aufgefordert und die Zeit nicht recht eingetheilt. In einer andern Stunde fand man zu wenig Spannung und Präciſion, nicht genug Aufmerkſamkeit, zu leiſes Sprechen; wiederum ſprach der Lehrer nicht deutlich, beſchäftigte nicht alle, knüpfte nicht genug an Bekanntes an und verſtand es nicht die Erwartung zu ſpannen; der Lehrer des Geſangs hatte keine Rückſicht auf die Ausſprache genommen, einzelne Töne falſch ſingen laſſen; in einer Religionsſtunde wurde zu wenig auf die Antworten der Kinder eingegangen, zu leiſe geſprochen, die Bibel nicht genug benutzt, manche unbeſtimmte Antwort angenommen und nicht „recapitulirt". Nur wenig Lob neben dieſem Sündenregiſter — und dieſes meiſt von Seiten des Direktors. Aber der Tadel wurde dankbar angenommen und nur beſcheiden zurückgewieſen.

Die Selbſtkritiken und Recenſionen ſind nebſt der Ausarbeitung des Lehrgangs die Hauptbeſchäftigung der Mitglieder während des ganzen Semeſters. Selten war ein Lehrer ohne Hospitan-

ten; fast ohne Ausnahme wurde die Richtigkeit des Tadels anerkannt; manche gingen in andere Schulen, um zu hospitiren — nicht um zu kritisiren, sondern um zu lernen. Die meisten bemüheten sich, die an ihnen gerügten Fehler abzulegen oder zu vermeiden und suchten mit Fleiß die Hülfen und Grundsätze, welche ihnen besonders vom Direktor gegeben wurden, in Anwendung zu bringen; einige gingen in die Schreibstunde „ad majorem perfectionem ihrer Handschrift", überall zeigte sich der gute Wille, dem Tadel der mit seltener Freimüthigkeit gegebenen Recensionen zu entgehen, so daß der Direktor am 6ten Februar 1845 erklärte: „daß die einzelnen Mitglieder des pädagogischen Seminars in ihrer pädagogischen Ausbildung wohl einige Fortschritte gemacht hätten." Dies beweist auch das Aufhören mancher Rügen in den Recensionen. Leider sind nur die Recensionen eines einzigen Mitgliedes in den Akten des Seminars niedergelegt. Wir theilen sie mit:

I. „Kritik einer Lehrstunde, welche Herr A. in der zweiten Klasse den 9ten Februar 1845 gegeben hat. Ueber diese Unterrichtsstunde nur ein Paar Bemerkungen.

„Erstens: neulich ist Herr A. beschuldigt worden, daß er sich mehr mit den Fähigeren beschäftige. Dies habe ich heute nicht gefunden, sondern im Gegentheil bemerkt, daß er sich gleichmäßig an alle wandte und immer wieder zu den Marodeuren zurückkehrte und dabei war das Beste: er hielt Maß.

„Zweitens: A. hielt auf gute Aussprache, las deshalb einzelne Sätze selbst vor und zwar gut. Aber ich hätte bei der Sache mehr Consequenz und Pedanterie gewünscht, denn es hatte den Anschein, als ob Herr A. nach Launen corrigirte. Was einmal falsch ist, ist — wenigstens beim Lesen — allemal

falſch und daher Unrecht, daß das eine Kind „Sunne“ ſtatt Sonne leſen durfte, das andere aber nicht. Da ſich nun A. die richtige Ausſprache zu einer Hauptaufgabe gemacht zu haben ſchien, ſo iſt anzunehmen, daß er die Kinder nicht recht verſtand. Das war kein Wunder, denn es wurde bei Weitem nicht laut genug geſprochen.

„Drittens: Die richtige Ausſprache war ein Hauptziel A's. Er wandte dabei das fruchtbare Mittel der gegenſeitigen Kritik an. Dadurch wurden auch die Kinder ſichtbar in die Sache hineingezogen. Das bewies unter Anderm die Lebendigkeit, mit welcher die Frage: „was hat N. N. falſch geleſen?“ beantwortet wurde. Dabei mißfiel mir, daß dieſe Frage faſt die einzige war, die angewandt wurde. Delectat varietas, und Abwechſelung erhält das Leben. Man muß ſich auf ſolche Fragen präpariren. Doch will ſie Herr A. nicht auf eine andere Stunde aufſparen? — Auch gut! Man darf ſich nicht auf ein Mal ausgeben.

„Viertens: ich habe nichts dagegen, daß in einem Leſeſtücke Manches erklärt wird, ich verlange es ſogar. Allein die Erklärung der „goldenen Abendſonne“ war mir doch ein Bischen arg. — „Haſt du ſchon die Sonne untergehen ſehen?“ — „Ja“ — „Nun wenn die Sonne untergeht, ſo iſt der Himmel roth wie Gold. Deshalb heißt die Abendſonne hier golden.“ — Daß dieſe Erklärung ganz unnütz war, verſteht ſich von ſelbſt. Sie war unnütz, weil unwahr, ſie war unwahr aus doppeltem Grunde. Erſtens nämlich iſt das Gold gelb und nicht roth, und wenn wir das Gold paſſiren laſſen, ſo kann zweitens wegen der Röthe des Himmels höchſtens der Himmel golden genannt werden. Wenn Einer Pelzſtiefeln an hat, ſo werden wir nicht ſagen, er habe eine Pelzmütze auf.

„Fünftens: Gegen R. M. lag Etwas vor, ich weiß nicht

mehr was. Eben dieſelbe war auch unruhig. Was ſagte A. dazu? „Da hätteſt du ſtillſitzen ſollen!“ Ich war erſtaunt. Denn es liegt in den Worten der Satz: Da du jenes Unrecht begangen haſt, ſo hätteſt du ſtillſitzen müſſen, und R. M. konnte den Schluß ziehen: wenn ich jenes Unrecht nicht begangen hätte, ſo brauchte ich nicht ſtill zu ſitzen. Es ſcheint mir überhaupt nicht gerathen, bei einem Faktum gleich noch ein anderes vorzubringen, weil in dieſem Verfahren offenbar eine Ungerechtigkeit liegt.

„Sechſtens: „A. muß mehr Augen auf Anſtandsfehler haben“; z. B. J. hielt das Buch tief und ſtand ſchräg und nachläſſig, erſt als ſie vier Zeilen geleſen hatte, wurde ſie aufmerkſam gemacht.“

II. „Kritik über eine Unterrichtsſtunde des Herrn A., gehalten in der Seminarſchule den 10. Febr. 1845.

„Ich habe mich in der vorigen Kritik kurz gefaßt, in der vorliegenden will ich mich etwas weiter ergehen und zwar deshalb, weil dabei A. am ſchlechteſten wegkommt. Das iſt mir aber nur inſofern Grund für die Ausführlichkeit, als ich glaube, daß ſowohl Herr A. als ich mehr gewinne, wenn ich ſeine wirklichen oder ſcheinbaren Fehler weitläufiger beſpreche, als das Gute hervorhebe, was ich an ſeinem Unterrichte bemerkte.

„A. erzählte eine bibliſche Geſchichte. Der Vortrag der bibliſchen Geſchichte unterliegt als Geſchichtsvortrag den Regeln des Geſchichtsvortrags überhaupt und erfordert nur die ſeiner Natur angemeſſenen Modificationen jener Regeln. Ich will nun an einige dieſer Grundſätze und Regeln erinnern und nachzuweiſen ſuchen, inwiefern Herr A. dagegen verſtoßen hat.

„Das erſte Geſetz, welches bei der Geſchichtserzählung befolgt werden muß, iſt das Geſetz der Wahrheit. Wahrheit

der bibliſchen Geſchichtserzählung iſt aber getreues Wiedergeben deſſen, was die Bibel erzählt. Denn das, was die Bibel giebt, iſt nach unſerm Standpunkte eo ipso Wahrheit, weil's in der Bibel ſteht. Gegen dieſes Geſetz hat Herr A. gar ſehr gefehlt. Denn zunächſt war er mit dem Ohngefähren zufrieden. Was iſt in der letzten Stunde ohngefähr dageweſen? So frug er, und ich vermuthe aus der Erzählung der Kinder, daß ſie auch nur ſo ohngefähr das in der letzten Stunde Verarbeitete reproducirten. Das Ohngefähre iſt Unwahrheit und der Gewiſſenhaftigkeit der Kinder nicht förderlich. Genaues, wörtlich genaues, ſclaviſches Nacherzählen iſt — obgleich auch nicht gut — doch bei Weitem beſſer, als die Fakta durcheinander werfen und entſtellen. Ein anderes Ohngefähr ließ ſich A. zu Schulden kommen, indem er ſagte: „die Weiſen aus dem Morgenlande ſahen einen merkwürdigen Stern. Da glaubten ſie, daß er die Geburt des jüdiſchen Königs anzeigen könne.“ Dieſes war unwahr, denn die Weiſen glaubten nicht, daß der Stern, den ſie geſehen hatten, die Geburt Jeſu ſo ohngefähr anzeigen könnte, ſondern ſie hatten die feſte Ueberzeugung, daß er ſie ganz beſtimmt anzeigte. Dieſe Ueberzeugung ſprachen ſie ganz beſtimmt aus, indem ſie ſagen: wo iſt der neugeborne König der Juden? — wir haben ſeinen Stern geſehen im Morgenlande und ſind gekommen, ihn anzubeten.“ Wer nur vermuthet, kann nicht ſo ſprechen.

„Ferner wurde A. unwahr, indem er dem ſchönen Bilde: „der Engel des Herrn erſchien den Weiſen im Traume, und der Engel des Herrn erſchien Joſeph im Traume“ das ſogar Unchriſtliche ſubſtituirte: „es träumte ihnen und ihm“. Die Engel den Kindern nehmen, dieſe freundlichen Weſen, die ſo recht für das kindliche Alter geſchaffen ſind, iſt unrecht und grauſam. Nach meiner an mir ſelbſt gemachten Erfahrung ſind's erſt die

Engel, welche das Kind zu Gott hinanziehen, zu denen es mit größerem Vertrauen hinaufſchaut als zu Gott ſelbſt, weil ſich's ihnen verwandter fühlt. Oder wollen wir haben, daß die Kinder glauben ſollen, die Weiſen aus dem Morgenlande ſeien in Folge eines einfachen Traumes einen andern Weg heimgezogen in ihr Land, oder Joſeph ſei gen Aegypten geflohen, weil er nicht ruhig geſchlafen, ſondern durch einen böſen Traum geängſtigt worden? Gewiß nicht! Das hieße ſie anleiten, mehr an das Punktirbuch als an die Bibel zu glauben. Das nur beiläufig. Dieſe Traumſubſtitution iſt eine Unwahrheit, denn Matthäus erzählt die Engelerſcheinung. Oder ſoll ſie eine Rationaliſirung ſein? glaubt Herr A. ſelber nicht an die Engel? hält er den Engelglauben für ſündlich? Dagegen kann ich nichts haben; aber dieſe ſubjektive Anſicht giebt ihm kein Recht zur Unwahrheit. Dann hätte er wenigſtens ganz einfach erzählen müſſen: „Die Weiſen zogen einen andern Weg heim in ihr Land, und Joſeph floh nach Aegyptenland", und ſollte lieber gar keine bibliſche Geſchichte erzählen.

„Nach dieſem komme ich auf eine Unwahrheit, die ebenſo grell iſt. A. erzählte nämlich: „Joſeph floh in Aegyptenland. Da ward Herodes ſehr zornig, daß Jeſus ſeiner Hand entgangen war, und ließ in dieſem ſeinen Zorne alle Kinder zu Bethlehem von zwei Jahren und drunter tödten". Dies iſt unwahr, ſowohl hiſtoriſch als pſychologiſch. Hiſtoriſch, weil Matthäus anders erzählt; pſychologiſch, erſtens weil kein Grund vorhanden iſt, daß Herodes ſeine Bosheit an Kindern und zwar an den bethlehemitiſchen und zwar an den ganz kleinen ausläßt, und zweitens weil die Flucht Joſephs nicht Motiv einer ſolchen Grauſamkeit ſein konnte.

„Das zweite Geſetz der Geſchichtserzählung iſt die Einfachheit, wobei unter Einfachheit die der Sprache und der hiſto-

riſchen Entwickelung verſtanden werden ſoll. Ich mag ſie nicht trennen, weil eine die andere erzeugt. Denn wenn man in der That erzählt, was und wie es geſchehen iſt, ſo muß ſowohl Entwickelung als Darſtellung einfach werden. Denn mögen ſich die Thatſachen an einander reihen, oder neben einander ſtehen, in der Biographie, mit welcher wir es zu thun haben, und namentlich in der bibliſchen Biographie giebt's nichts Complicirtes. Deshalb möchte man fragen, wie die Darſtellung nicht einfach werden müſſe. A. hat den Beweis geliefert, daß trotz der Einfachheit der Geſchichte die Darſtellung nicht einfach zu ſein braucht. Wie hat er es angefangen? — Er hat eine Menge von Thatſachen verſchwiegen, die zur Ausführung und Ueberſichtlichkeit des Bildes auf unſerer Stufe nothwendig waren, z. B. wie die Weiſen das Haus fanden, in welchem Chriſtus geboren war. Ferner hat er alles Plaſtiſche und Dramatiſche fern von ſich gehalten. Die Geſchichte iſt Drama, daher auch die Erzählung derſelben nothwendig dramatiſch. Das Geſchehene muß ſich vor den Augen des Kindes wiederholen, daher Handlung, Bewegung, daher darf man nicht durch ein Abſtraktum über einen Zug oder ein Faktum weghelfen, denn in der Geſchichte war Alles concret. Daher auch keine oratio obliqua. Sie ſchiebt Perſonen und Sachen in den Hintergrund, erinnert das Kind, daß von alten vergangenen Dingen die Rede iſt, erſchwert die Ueberſicht, und durch ſie verliert die Einfachheit ſowohl der Darſtellung, als der Geſchichte. Abgeſehen nun von den andern Vortheilen der oratio directa, hatte Herr A. Grund genug, ſie zu wählen, aber er hat es auch nicht ein einziges Mal gethan.

„Zur Einfachheit gehört auch, daß der Gang der Ereigniſſe nicht durch Reflexionen unterbrochen wird, weil das ganz überflüſſig iſt. Geſinnung ſei im Geſchichtsunterricht, aber kein

Räſonnement. In dieſem Punkte hat A. ebenfalls gefehlt. Man höre den Paſſus: „Herodes war eigentlich nicht gut geſinnt (aber uneigentlich?), er wollte das Kind tödten oder entfernen (sic?). Das war nun freilich eine Lüge, die nicht zu verzeihen iſt (ſind denn andere zu verzeihen?)“. Abgeſehen von den übrigen Fehlern dieſes Paſſus, ſtörte er die Einfachheit des Bildes und zerriß den Faden der Entwickelung, weil er ganz müſſig iſt. Ich wette, daß ſich über Herodes' Benehmen manches Kinderherz regte, und in mancher Seele Angſt und Unwille zuckte. Da kam nun die trockne Reflexion, und das Gefühl war ertödtet. Das Moraliſiren hat nie viel geholfen. Eigentlich gehören dieſe Bemerkungen nicht hierher, allein ich mochte ſie nicht unterdrücken, weil man beim bibliſchen Geſchichtsunterricht leicht zu Reflexionen kommen kann. Dieſe Reflexion aber zerriß den Faden und einen Faden anknüpfen bei Kindern, die noch nicht viel Geiſtesdisciplin haben, iſt nicht leicht.

„Ein drittes Geſetz, auf welches ich aufmerkſam machen will, iſt ein ſpecielles, den bibliſchen Geſchichtsunterricht allein betreffendes. Es heißt: folge der Bibel d. h. dem Bibelworte. Das verlangt ſowohl der chriſtliche als der äſthetiſche Standpunkt. Ich möchte wiſſen, wer die heilige Geſchichte im Allgemeinen beſſer darſtellen könnte als es die Bibel thut. Auch A. hat nicht beſſer erzählt als ſie, aber nicht ſo gut, wie die gerügten Mängel ſattſam bezeichnen. Alle gerügten Mängel hätten nicht gerügt werden können, wenn Herr A. dem Bibelwort gefolgt wäre und zwar aus dem einfachen Grunde, weil ſie nicht da geweſen wären. Will man aber dem Bibelworte folgen, ſo iſt Präparation, tüchtige Präparation, unerläßlich. Hier komme ich auf den Hauptfehler des Lehrers, denn an echte Präparation war bei ihm nicht zu denken. Ich will mich nicht weiter über die Nothwendigkeit gründlicher Präparation verbrei-

ten, da ſie ſich ohnehin von ſelbſt verſteht, ſondern noch einen andern Punkt berühren.

„Der Unterricht in der Geſchichte iſt auch Sprachunterricht. Zwar iſt das bei der bibliſchen Geſchichte, weil in ihr das religiöſe Element vorwaltet, vielleicht weniger der Fall, als in der Profangeſchichte, aber geradezu Undeutſchheiten wie „die Engel kamen bei die Hirten", zumal wenn ſie ſchon Eigenthum der Kinder ſind, dürfen durchaus nicht paſſiren. A. hat ſie gelitten, und das war nicht recht.

„So habe ich das Wichtigſte ausgehoben und es frei und unumwunden ausgeſprochen. Bin ich derb geweſen, ſo hat's nicht der Perſon gegolten, ſondern der Sache. Herrn A. in irgend einer Weiſe kränken zu wollen iſt mir nicht in den Sinn gekommen."

III. „Aphorismen über eine Unterrichtsſtunde des Herrn A. in der Seminarſchule den 12. Januar 1845.

„Die Verſicherung „das könnt ihr leicht begreifen", dem Kinde vom Lehrer gegeben, um es zu ermuthigen, ſcheint nur die Verſicherung zu ſein, daß er die Sache für ſchwerer hält, als ſie den Kindern ſcheinen ſoll.

„Definitionen müſſen ſein, nur Schade, daß ſie nicht für kleine Kinder erfunden ſind.

„Mit der heuriſtiſchen oder genetiſchen Methode wird zwar oft leeres Stroh gedroſchen, aber auch manches Weizenkorn gefunden; mit der docirenden zwar auch Stroh gedroſchen, aber deshalb doch kein Körnlein Weizen gefunden.

„Kind und Lehrer wiſſen manchmal daſſelbe, aber das Kind weiß es anders.

„Unrecht verbieten, weil's doppelt Unrecht ſei, heißt dem Unrecht auf die Beine helfen.

„Es ſteht nicht alles gerade, was gerade ſtehen ſoll.

„Bankoberſte ſind nicht immer Bankbeſte.

IV. „Kritik einer Unterrichtsſtunde, welche Herr A. in der Seminarſchule am 13. Jan. 1845 gehalten hat.

„A. ließ von Komma zu Komma leſen, dann die einſilbigen Wörter. Dabei hat jedes Kind im Durchſchnitt drei Worte geleſen. Nicht gut! Denn die Redensart „wenig und gut" läßt ſich hier nicht anwenden. Dieſer langſame Fortſchritt lag in der Unachtſamkeit der Kinder. Damit ſoll nicht geſagt werden, daß alle unaufmerkſam geweſen wären, im Gegentheil, die Aufmerkſamkeit der Meiſten war lobenswerth. Aber nicht die wenigen Unaufmerkſamen allein hinderten den Fortſchritt, ſondern alle ohne Ausnahme. Es fehlte den Kindern an Schnelligkeit, Ueberblick, Geiſtesdisciplin. Um zu dieſen hübſchen Sachen zu helfen, ſchlage ich in unſerm Falle das Wörtchen: „weiter!" vor. Thut ein Kind den Mund nicht zur rechten Zeit auf, ſo ſagt der Lehrer ſein fataliſtiſches „Weiter" und ſollte er auch bis zum Erſten zurückkehren. Mir hat dieſes Mittel gute Dienſte gethan. Ein zweites Mittel ſcheint mir für den Anfang ein beſtimmtes Tempo. Dadurch wird verhütet, daß dem Linkiſchen oder Ungeſchickten Unrecht geſchieht, und eine Regelmäßigkeit herbeigeführt, welche gewiß auch das Ihrige thut. Das Wort oder die Wortreihe mag etwa geleſen werden nach einem ſanften Schlage des Lehrers auf das Katheder.

„Der Fortſchritt wurde auch dadurch gehemmt, daß die Kinder einander nicht recht verſtanden. Woran lag das? Herr A. glaubte an dem leiſen Reden der Kinder, ich aber meine,

mehr an der immerwährenden Unruhe. Dieſe Unruhe war theils legitim, theils illegitim; theils weder legitim, noch illegitim. Erſtens legitim, denn A. ſchien ſie ganz in der Ordnung zu finden, wenigſtens hat er nie verboten, daß auch die mit dem Munde laſen, welche nicht dran waren. Mir iſt das eine Ungezogenheit, die mich in Harniſch bringt. Ich habe ſie beim ſchriftlichen Rechnen erlebt, bin ihr aber mit allem Möglichen ſo lange zu Leibe gegangen bis ich ſie aus dem Felde geſchlagen hatte, durch Gebote und Verbote, durch Bitten und Drohungen, durch Ermahnungen und Strafen. — Zweitens illegitim, denn A. verbot. Dahin gehörte das Sichgehenlaſſen der Kinder; ihr Hin- und Herrutſchen u. dergl. Um dieſe Unruhe abzuſtellen, gebe ich den Rath, die Bankoberſten einzuüben. Dieſe anfaſſen und immer wieder anfaſſen und auch das Geringſte ſtreng nehmen, ſcheint mir nicht nur ein gerechter Grundſatz zu ſein, denn welchem viel gegeben iſt, von dem wird man viel fordern; ſondern auch ein praktiſcher, denn man kehrt die Treppen von oben herab. — Drittens legitim-illegitim. Es hieß nämlich ſehr oft, wenn ein Mädchen weiter leſen ſollte: „ich weiß nicht wo's iſt". Da fuhr nun die Nachbarin auf die Nichtwiſſende zu, um ihr zu zeigen, wo ſtehen geblieben war. A. verbot weder dieſe Antwort noch dieſe Hülfsleiſtung, ja er gebot ſie ſogar bisweilen, doch ſah ich ihm an, daß ſie ihm äußerſt fatal war, ſo daß ich alſo nicht weiß, ob ſie legitim war oder illegitim. Sollte ſich das oben vorgeſchlagene Mittel, das „Weiter" bewähren, ſo würde es mittelbar auch dieſen Uebelſtand heben.

„Das ſind etwa die Ausſtellungen, welche ich zu machen habe. Jetzt noch ein paar Andeutungen über das, was mir recht wohl gefallen hat. Das war 1) die raſtloſe Thätigkeit in der Freiviertelſtunde, 2) die Abwechſelung, welche A. in die

ihrer Natur nach langweiligen Uebungen zu bringen wußte, 3) die Strenge und Consequenz, mit welcher er auf gute Aussprache hielt.

„Unterdessen schrieben die Kleinen. Sie gaben sich großentheils Mühe. Ich wünschte mehr Correktur dieser Schrift. Doch weiß ich keinen Rath zu geben. Dann lasen die Kleinen und die Großen schrieben, und ich — versuchte mein Glück im Federschneiden und war dabei so beschäftigt, daß ich nichts weiter merkte als die Nothwendigkeit des Gebotes: Schreibmeister, schneide die Federn zu Hause."

V. „Kritik einer Unterrichtsstunde des Herrn A. in der Seminarschule.

„Herr A. ließ lesen Lect. 3, 1—5. Daß dabei viel Conversation zwischen Lehrer und Schülern stattfand, versteht sich von selbst oder ergiebt sich vielmehr aus der Größe des durchgenommenen Pensums. Ein wesentliches Element dieser Conversation war das geographische. Daß die Geschichte auf einem bestimmten Boden fußen muß und ohne geographische Grundlage nicht gleichsam in der Luft schweben darf, versteht sich von selbst. Deshalb habe ich mit großem Wohlgefallen bemerkt, daß Herr A. einen bestimmten Nachdruck darauf legte, daß die Kinder sich orientirten in Bezug auf den Schauplatz, auf welchem die Geschichte vorging. Allein ich habe hier manches bemerkt, was ich für unstatthaft halte.

„Erstens: Die Tafel stand nach Süden, aber Herr A. zeichnete die Karte von Palästina so, daß Norden oben war, also die Weltgegenden geradezu umgekehrt wurden. Das heißt offenbar den Kindern eine schwere, unnöthige Arbeit aufbürden, schwer, weil sie entweder das Bild auf der Tafel umkehren oder die Tafel auf die Nordseite des Zimmers versetzen mußten. Daß das schwer ist, beweise ich durch meine eigne Erfahrung. Denn

läßt man zeichnen, so zeichnen die Kinder ohne alle Anleitung so, daß das Land in der Wirklichkeit dem Lande im Bilde der Lage nach entspricht, also beide in Aehnlichkeitslage sind. Diese Thatsache ist offenbar ein Wink, daß die Zeichnung der Karte nach den Himmelsgegenden naturgemäß, mithin das Umgekehrte unnatürlich, also auch schwer ist. Oder vergegenwärtigen wir uns wie eine Fläche aufgenommen wird. Entweder ich nehme dieselbe von einem Standpunkte auf und trage die Namen so ein, daß die Karte nach Süden liegt, oder ich versetze mich in Gedanken an die Südgränze und bewerkstellige von dort die Aufnahme. Will man umgekehrt das Bild des Landes nach der Karte auffassen, oder besser das Kartenbild auf die Erdoberfläche projiciren, so stelle ich mich in Gedanken mit der Karte an das Südende des Landes, oder ich stelle mich an eine andere Stelle, halte aber die Karte so, daß das Kartenbild dem Erdbilde nicht entspricht. Dies muthete Herr A. den Kindern zu. Bedenkt man nun, daß die Phantasie schon im hohen Grade in Anspruch genommen wird bei einer Zeichnung wie ich sie haben will, so wird man zugeben müssen, daß die Arbeit den Kindern zu schwer wurde. Ich glaube auch, daß dieselben, wenigstens die meisten, aus diesem Grunde jenen Versetzungsakt nicht vorgenommen und ein Bild erhalten haben, wie man es etwa von einem Laubfrosche oder Tintenfasse hat.

„Damit komme ich auf das Zweite, was mir nicht gefallen hat. Herr A. bezog nämlich die Lage des jüdischen Landes nicht auf den Horizont von Jena. Aber nicht dadurch allein hilft das geographische Bild zur Erkenntniß, daß es zeigt, wie sein Original aussieht, sondern auch dadurch, daß man es mit seinem Horizonte in Verbindung bringt. Durch die Isolirung erhält zwar die Geschichte Grund und Boden, aber der Grund selbst ist grund- und bodenlos. Palästina ist

ein Theil der Erdoberfläche, und zur Beschreibung gehört nothwendig die Lage. Der Geograph von Fach würde also die Längen- und Breitenbestimmungen angeben, der Lehrer auf unserer Stufe muß sagen: da und dahin liegt das Land, und so und so weit ist's. Auch mit den Gränzangaben ist dabei nichts gewonnen, denn die Lage derselben ist ja wieder unbekannt.

„Palästina wurde nun in vier Provinzen getheilt: Judäa, Galiläa, Samaria, Peräa. Dies führt mich auf den dritten Punkt, den ich angreifen zu müssen glaube. Die Kinder scheinen von der Provinz Peräa nichts zu wissen. Nichtsdestoweniger gab sich Herr A. alle mögliche Mühe, den Namen herauszukatechisiren. Daß diese Katechisation zu nichts führte als zu Zeitverlust und Ratherei, lehrte der Erfolg, denn nachdem die Kinder mehrere Namen, die nicht recht waren, zu Tage gefördert hatten, sagte Herr A.: „diese vierte Provinz heißt Peräa". Wollte man durch Katechisation aus einem Kinde herausbringen, wie viel glänzender Grübchen der Buschlaufkäfer (carabus nemoralis) in seinen Flügeldecken habe, ohne daß die Kinder sie gezählt oder auch nur gesehen, ja nicht einmal davon gehört haben, was würde man zu einer solchen Katechisation sagen? Sie ist im Rechte, wenn man die des Herrn A. gelten läßt; denn die Kinder wußten von Peräa so viel wie der Blinde von der Farbe. Wahrscheinlich ließ sich Herr A. durch den glücklichen Erfolg, welchen er hatte, als er den Namen Samaria in's Gedächtniß zurückrief, zu dieser Katechisation verleiten. Hierbei erinnerte er recht passend an die Unterredung der Samariterin mit Christus. Aber hier war das Land bekannt und nur der Name fehlte, aber bei Peräa beides.

„Johannes predigte die Taufe der Buße zur Vergebung der Sünden." — Man kann annehmen, daß jedes Kind das

Rechte unter dieſen Worten dachte oder beſſer herausfühlte. Aber wenn ich von dem Kinde verlange, mir anzugeben, was das bedeute, ſo verlange ich offenbar zu viel. Unter tauſend Kindern wird kaum Eins damit zu Stande kommen. Denn eine genügende Antwort ſetzt die Zergliederung von vier Begriffen voraus, die nicht die leichteſten ſind und nicht in der leichteſten Verbindung vorkommen. Mancher Kandidat der Theologie würde ſich ein wenig beſinnen müſſen, ehe er die Antwort gäbe auf die Frage: was heißt das? — Herr A. that dieſe Frage, aber kein einziges Kind beantwortete dieſelbe. Man ſollte eigentlich keine Frage thun, welche nicht wenigſtens von Einzelnen beantwortet werden kann, ausgenommen ſtiliſtiſche und examinatoriſche. Aber Herr A. wollte, wie es ſchien, weder examiniren, noch durch dieſe Frage andeuten, daß die Stelle nur erklärt werden ſollte. Es ſchien auch zu frappiren, daß kein Kind die Antwort wußte. Die Erklärung war matt, undeutlich. Dies rührte offenbar davon her, daß A. die Begriffe für die Kinder nicht mundrecht machte.

„Blieb dieſe Frage unbeantwortet, weil ſie zu allgemein war, ſo blieb's eine andere weil ſie zu allgemein und zu ſpeciell zugleich war. „Wer war nach unſerm Texte Jeſaias?" Dieſe Frage war zu allgemein, es mußte heißen: wie wird Jeſaias hier genannt? zu ſpeciell, denn es hätte allgemeiner heißen müſſen: wer war Jeſaias? Dieſe Frage hätten die Kinder leicht beantwortet, denn ſie wußten auf jeden Fall, daß Jeſaias ein Prophet war, ſuchten aber, weil ſie's wußten, in der Frage des Herrn A. etwas anderes. Da nun die ſpeciellere einen eigentlichen Denkproceß, eine ganze Schlußreihe veranlaßte, die allgemeinere aber blos eine Erinnerung, einen Griff in das Gedächtniß erforderte, ſo ſcheint mir jene den Vorzug

zu verdienen. Doch laſſen wir ſolche einzelne Fragen und kommen auf allgemeinere Punkte.

„Ich halte die bibliſche Geſchichte für einen weſentlichen Theil des Religionsunterrichtes. Daher muß auch in den bibliſchen Geſchichtsſtunden jener eigenthümliche religiöſe Geiſt wehen, der Einem ſo an's Herz geht und das Gemüth in den Vordergrund treten läßt. Herr A. hatte dieſen Geiſt in der Klaſſe; aber noch wohlthuender würde das Weſen dieſes Geiſtes werden, wenn Herr A. noch mehr Würde in ſein Aeußeres legen wollte. Es ſoll kein myſtiſches, überheiliges Weſen herrſchen, es ſoll erklärt und tüchtig erklärt und die Erklärungen wo möglich von den Kindern ſelbſtſtändig gefunden werden — und daß Herr A. zu dieſem Erfinden treffliche Anleitung gab, hat er bewieſen unter andern, indem er den Begriff ſchlecht = eben entwickelte — allein es muß nun einmal in der Religionsſtunde anders ſein als in der Rechenſtunde.

„Es wurde geleſen V. 1 — 5. Ob das nicht zu wenig iſt? — In fünf Verſen kann allerdings ſchon mancherlei ſtehen und an fünf Verſen kann viel gelernt werden, und man könnte ſagen multum, non multa oder vielmehr multi sc. versus. Aber ich glaube, es war eher umgekehrt und es hieß non multum sed multa! Denn was nützt es z. B. durch eine mühſame Vergleichung herauszubringen, daß Chriſtus dreißig Jahr alt war oder vielmehr in's dreißigſte Jahr ging als er ſein Lehramt antrat, da doch V. 23 deſſelben Kapitels ſteht: „Und Jeſus ging in's dreißigſte Jahr"? Ich ſchlage zwar den Nutzen ſolcher Erörterungen nicht gering an, aber meine, daß ſie nicht in die Religionsſtunde gehören. Lukas hat die erwähnte Erörterung ausgelaſſen, warum ſollen wir ſie den Kindern nicht erlaſſen?

„Endlich eine Frage. Herr A. hat oft das Leſen unterbrochen,

um Platz und Zeit für Erklärungen zu gewinnen und zwar nicht nur, nach dem einzelne Verse, sondern sogar mitten in demselben. Ist das recht? Ich für meine Person halte es für unrecht." —

Wir haben die sämmtlichen Recensionen desjenigen Mitgliedes, welches dieselben in den Akten des Seminars niederlegte, vollständig mitgetheilt, um ein Bild zu geben von der Thätigkeit des Einzelnen, von der Freimüthigkeit der Rede, von dem strebenden Sinn, der für den Tadel dankbar ist. Freilich ist das Bild ein unvollkommenes, denn dasselbe Mitglied hat ebenfalls nicht alle Recensionen zu den Akten gegeben. Aber nehmen wir an, daß jedes Mitglied dem Umfange nach ebensoviel recensirt hat, rechnen wir dazu die Menge von Selbstkritiken und lassen wir die Relationen, welche mündlich abgegeben wurden, nicht außer Acht, so können wir den Schluß ziehen, daß es an lebendiger Unterhaltung, an eingehender Besprechung, an mannigfaltiger und vielseitiger Anregung nicht gefehlt habe.

Aus den Protokollen eine Zusammenstellung der methodischen und disciplinarischen Grundsätze zu machen, welche eine systematische Vollständigkeit hätte, ist unmöglich. Es finden sich nur kurze, meist blos in Imperativen oder Infinitiven angedeutete Aufzeichnungen. Daher fragen wir: worin die Einheit des ganzen pädagogischen Wirkens begründet gewesen sei.

Der Grund, auf dem die ganze Wirksamkeit des Seminars ruhte, war, wie schon oben erwähnt, das System der Pädagogik. Alle hatten die Vorlesung des Direktos besucht oder besuchten sie noch. Dieses System ist gegründet auf die herbart'sche Psychologie und Ethik und hat alle Eigenschaften, nicht nur vielfach anzuregen, sondern auch die Aufgabe der Pädagogik in ihrer Schwierigkeit hinzustellen und mit durchgreifenden sittlichen und psychologischen Gedanken seine Anhänger zu erfüllen.

Für die richtige Anwendung, das richtige Verständniß war der Direktor unermüdlich. Er hielt selbst Stunden, theilte von seinen Erfahrungen mit, entwickelte einzelne Begriffe und Sätze ausführlicher als in den Vorlesungen geschehen war, rügte unabläſſig, was zu rügen war, bis es verschwand und war überall bereit, zu rathen und zu helfen.

Zum dritten war die Methode begründet durch die literarischen Hülfsmittel, welche dem Unterrichte dienten: für Religion die Bibel und der Katechismus, für Rechnen Tillich, Dieſterweg und Gräſe, für Schreiben und Leſen Dieſterweg, für Naturkunde Lüben, für Geographie Schacht. Dieſe Bücher mußten erſt ſtudirt und die Anwendung auf die jenaiſchen Verhältniſſe davon gemacht werden.

Aus dieſen Umſtänden erklärt ſich zum Theil auch eine Eigenthümlichkeit des Seminars, welche wir ſchon andeuteten, welche aber faſt unerklärlich ſcheinen möchte. Eilf junge Männer von verſchiedener Denkart, verſchiedenen Anſichten, verſchiedenen Kreiſen angehörig, heißblütig und erregbar, ſie ſind hier in Freundſchaft vereinigt, ſprechen ſich frei und offen, ja derb über einander aus, ſagen einander unverhohlen in's Geſicht, was ſie an einander zu tadeln haben, und ſie nehmen die tadelnde Rede nicht übel, gerathen nicht in Zorn über den Vorwurf, ſondern ſind noch dankbar dafür. Man möchte hierin einen Widerſpruch finden.

Der Tadel war, wie die meiſten Recenſionen beweiſen, begründet oder wenigſtens der Verſuch der Begründung gemacht; und zwar von Vorausſetzungen aus, in welchen alle übereinſtimmten. Aber der Hauptgrund des guten Einverſtändniſſes bei aller Wahrheit und gegenſeitigen Beſſerung lag in etwas Anderem.

Die Aufgabe der Seminarſchule war un-

vermerkt eine andere und höhere geworden. Alle traten in der Abſicht in das Seminar, ſich in der Pädagogik auszubilden. Die Kinder forderten etwas anderes. Dieſe wollten unterrichtet und erzogen werden, ihnen mußte der Einzelne ſein Herz, ſeine Hingabe, ſeine Liebe darbringen, für ſie arbeiten und ſchaffen. Die eigne Ausbildung war Nebenzweck, nur Mittel geworden, um recht für die Kinder zu ſorgen. Mehrere von den Kindern waren verwahrloſt, vieler Herzen und Hände nahmen ſich ihrer an, um zu retten, was zu retten und zu beſſern war, allen eine Mitgabe für das Leben zu ſchaffen, ſelbſt ihnen die Freuden zu bereiten, die ihnen daheim fehlten, das war die Aufgabe, da mußte die Eitelkeit verſtummen, die Empfindlichkeit ſchweigen und der Gelehrtenſtolz ſich mäßigen, das Selbſt kam nicht auf vor der Macht der ſittlichen Forderung.

Und hier war es wiederum Karl Volkmar Stoy, welcher in der Sorge für die Heranbildung und in der Freudigkeit, Opfer jeder Art zu bringen, das Beiſpiel gab. Lehrer und Schüler ſchloſſen ſich enger an einander an, die Schülerinnen kamen in die Predigten der Seminariſten, den Zurückgebliebenen wurde Privatunterricht ertheilt, die Zuneigung wuchs, das Intereſſe der Kinder nahm zu, ſo daß ſie ſogar um eine Extraſtunde an einem freien Tage baten. Den Kindern galt die Arbeit, von ihnen den Schaden abzuwenden war die Triebfeder der Wahrheit.

Nur ein einziges Mitglied wollte den Tadel nicht annehmen; „Ich werde ſolche Leute, die ſich für infallibel halten nie wieder recenſiren," ſprach da einer in bitterem Tone. Aber ſogleich ſprach der Direktor das ernſte ſtrenge Wort: ein ſolcher Vorſatz ſei feig und unmoraliſch und auf das Entſchiedenſte zu verwerfen. Man müſſe vielmehr vereint gegen ſolche Leute zu Felde ziehen und ſie von ihren Fehlern zu überzeugen ſuchen.

Manches wurde auch gemildert durch das fröhliche Zusammenleben. „So hatte die heutige Versammlung lang genug gedauert aber die dampfende Punschbowle hielt die Gesellschaft bei Gesang und fröhlichem Gespräch noch lange beisammen bis in den jungen Tag hinein.“

Das war der Anfang. In denselben gehört noch das Weihnachtsfest und die Correspondenz zweier alten Mitglieder Brinckmeier und Burbach. Was war erreicht? An der Seminarschule gaben die Einzelnen zusammenhängenden Unterricht, arbeiteten ihre Lehrpläne aus, führten über ihre Stunden Tagebücher, waren Zuhörer und Referenten Anderer. Der Anfang war gesegnet.

---

## Zweites Kapitel.

Literatur. Chronik. Recensentenkreise. Erweiterung. Prüfung. Senior. Sturm 1845.

Das Seminar durfte aber nicht von der Welt abgeschlossen werden, es mußte sich in Verbindung setzen mit den übrigen pädagogischen Bestrebungen. Der Direktor war schon im Anfange darauf bedacht gewesen, die Seminarmitglieder auf ältere und neuere Schriften hinzuweisen, eine regelmäßige Beurtheilung der neuen Literatur findet sich aber erst vom 29. Mai 1845 an. Diese kurzen Literaturberichte hatten einen vielfachen Zweck: sie sollten zur Anschaffung eines Buchs anreizen oder davon abhalten. Manches Buch wurde dadurch in die bescheidene Bibliothek der Seminaristen eingeführt und manches, trotz seiner Versprechungen und lobpreisenden Kritiken, davon fern gehalten. Dann galt es auch zum Studium guter Schriften anzuregen.

Dies geschah, indem einzelne Schriften Einzelnen zur Relation resp. Kritik übergeben wurden.

Die Arbeiten hatten sich gehäuft. Das Erste, was sich lästig zeigte, war die große Ausdehnung der Protokolle. Dieselbe nahm nicht nur dem Ausarbeiter viele Zeit weg, sondern auch das Vorlesen währte sehr lange; denn es finden sich Protokolle von zehn Folioseiten. Um dies anschaulich zu machen, theilen wir das Protokoll vom 6. Febr. 1845 mit, indem wir nur die Ueberschriften, die Zeitbestimmungen und andere Aeußerlichkeiten weglassen. Es heißt:

„Gegenwärtig waren A., B., C., D., E., F., G., H., I., K., L., welcher krank ist, hatte sich entschuldigen lassen. Zu den genannten Mitgliedern hatte sich in der heutigen Versammlung auch ein neues Mitglied gesellt in der Person des nunmehr zum Kandidaten der Theologie creirten Herrn Geldner aus Meiningen. Er war, wie schon gesagt, früher Mitglied des Seminars und will auch jetzt wieder, da er durch seine jetzige Stellung an der Erziehungsanstalt des Direktors auch mit dem pädagogischen Seminar in gewisser Verbindung steht, an den Bestrebungen des letzteren, wenn auch nicht durch Unterricht, doch durch fleißiges Hospitiren und Recensiren thätigen Antheil nehmen.

„R. M. und St., welche beide von der Mutter der ersteren des Naschens angeklagt wurden, sollen für diesmal begnadigt werden. Ein etwa wieder vorkommendes Vergehen beider aber ist, sei es von welcher Art es wolle, um so strenger und nachdrücklicher zu bestrafen.

„Die H. soll, einer Anklage ihrer Mutter zufolge, hart bestraft werden. Sie hat, wie sie in einem Verhöre, welches der Herr Direktor mit ihr anstellte, selbst gestanden, ihrer Mutter Geld entwendet und dasselbe theils in Näschereien, theils

auf andere unnütze Weise verwendet. Grund genug, um auf das Mädchen ganz besonders zu achten. Hier gilt es eine Seele zu retten.

„Auch auf die T. ist zu achten. Es liegen gegen sie zwar nicht Klagen vor, wie die eben erwähnten, doch werden von mehreren Lehrern Zweifel gegen ihre Gesinnung erhoben. Sie scheint sehr persönlich, trotzig und widerspenstig zu sein. Nur sie will immer berücksichtigt und gefragt sein; geschieht das aber nicht, so läßt sie den Kopf hängen und antwortet auf die später an sie gerichteten Fragen gar nicht oder doch mit höchst unfreundlicher Miene. Das muß ihr abgewöhnt werden. Auch war sie vor kurzem von einigen ihrer Mitschülerinnen der Unreinlichkeit beschuldigt worden. Der Herr Direktor will sie der genannten Indicien halber vornehmen.

„Um die vielen Fragen und Bitten der Kinder in der Unterklasse nach der Erlaubniß an den Brunnen zu gehen abzuschaffen, soll ein für alle Mal festgesetzt werden, daß nur um drei Uhr die Kinder an den Brunnen gelassen werden dürfen, was den Kindern bekannt zu machen wäre.

„Nicht streng disciplinarisch, aber ebenfalls in das Gebiet der Zucht gehörig, sind die beiden Fälle, welche hierauf zur Berathung kommen. — Was ist mit der G. zu thun? Sie kann nicht lesen, also unmöglich vorwärts kommen, so lange dem Uebel nicht abgeholfen wird. Dies kann nur dadurch geschehen, daß sie entweder dem ersten Leseunterricht in der Unterklasse mit beiwohnen muß, oder daß ihr Privatstunden ertheilt werden. Zu letzteren hat sich Herr D. ganz freiwillig angeboten und zwar will er dem Mädchen wöchentlich drei Privatstunden ertheilen, eine Aufopferung, die wirklich zu rühmen ist, zumal da sie gleich noch in der heutigen Versammlung ihren guten Einfluß ausübte, einen Nachfolger zu erwecken. Denn da auch

die Mädchen in der Oberklasse, welche aus der zweiten Abtheilung in die erste kommen sollen, Privatstunden im Rechnen nöthig haben, so will das eben hinzugekommene ältere Mitglied, Herr Geldner, hinter dem rühmlichen Beispiele D's nicht zurückbleiben und mit alter Liebe und neuen Kräften den betreffenden Kindern einige Rechenstunden ertheilen.

„Die Stunden am Fastnachtstage waren ausgefallen.

„Biblische Geschichte. K. hatte in der letzten Stunde den Kindern die Aufgabe gestellt, aus den einzelnen Erzählungen, welche er bisher mit ihnen durchgenommen hatte, selbst einige Fragen zu suchen und diese ihren Mitschülern zur Beantwortung vorzulegen. Heute nun wurde der erste Versuch mit dieser neuen Einrichtung gemacht. Die Kinder schienen Interesse an der Sache zu haben, denn nicht nur die Bankobersten, die K. besonders im Auge hatte, sondern auch die übrigen Mädchen mit Ausnahme von nur sehr wenigen hatten sich einzelne Fragen ausgedacht, so daß K. gar nicht genug fragen lassen konnte. Da er glaubt, daß diese Enrichtung das Interesse der Kinder rege erhalten wird, ohne selbst der Würde des Unterrichts Eintrag zu thun, so gab er den Kindern auf, auch aus dem heute neu vorgenommenen Abschnitt (Luc. 3, 1—22) von der Bußpredigt Johannes des Täufers und der Taufe Jesu sich auf einzelne Fragen vorzubereiten und überhaupt für die nächste Stunde mit jedem zu Hause zu repetirenden biblischen Abschnitte so zu verfahren. — Getadelt wurde R., daß er im Klassenbuche die Namen der Kinder nicht eingerückt hätte, was er aber dadurch entschuldigen zu können glaubte, daß er in der vorigen Versammlung, an welcher jene Bestimmung getroffen worden, nicht gegenwärtig war.

„Erklärung des Evangeliums zum Sonntage estomihi Luc. 18, 31—43. E. — Der Herr Direktor hatte nach Been-

digung der Erklärung E's der genannten Stelle des Lucas noch einige Bemerkungen angefügt, um das schöne praktische Moment im letzten Verse des Textes, was E. ganz versäumt hatte, mehr hervorzuheben. A., welcher hospitirte, vermißt bei den Kindern die Theilnahme, eine Beschuldigung, die jedenfalls auch auf den Lehrer zurückfällt, indem dieser durch die Art seines Vortrags sie nicht genug zu fesseln weiß. — Der Herr Direktor fällt das Gesammturtheil über diese Stunde: Herr E. hat zu viel Fremdartiges in den Unterricht hereingezogen, ein Umstand, aus welchem sich A's Beschuldigung vielleicht in Etwas erklären läßt. — Einzelne Ausstellungen, die er macht, sind folgende: 1) E. hat nicht genug aufgemerkt auf seine Fragen, die bisweilen zu allgemein und auf die Antworten der Kinder, die theilweise sprachlich und logisch falsch waren (z. B. eine zu allgemeine Frage war die: „wozu sollen die jetzigen Sonntage dienen?" Falsche Antworten waren auf folgende Fragen gegeben worden: „Wer hat Christus gefangen nehmen lassen?" — „„Pontio Pilato""; — „was heißt an Christus glauben?" — „„an sein Wort glauben""); 2) der Excurs von jenem Vater, der einen Arzt zu seinen Söhnen schickte, war unnöthig. Er paßte nicht zum Text, indem er zu weit von demselben abführte und nicht genug motivirt war. 3) E. muß viel langsamer aus der Bibel vorlesen lassen. Das flüchtige Lesen schadet der Würde des Gegenstandes. 4) Auf die richtige und deutliche Zergliederung der Begriffe muß noch mehr Rücksicht genommen werden und zu dem Zweck eine tüchtige Vorbereitung vorausgehen. Es soll in dieser Stunde gar nicht eine künstliche Ostentationskatechese, sondern mehr eine erbauliche Exegese gehalten werden, doch muß man wissen, worauf man hinausgehen will, E. schien manchmal das Ziel aus den Augen verloren zu haben. Daher jene allgemeinen Fragen und unnöthi-

gen Excurſe. So gab er auch zu V. 10 einen großen Excurs über Mitfreude, die nur ganz verſteckt im Texte lag, und auf welche die Kinder von ſelbſt gewiß nicht gekommen wären. Viel näher lag es, über den offen im Text liegenden Gedanken vom Lobe Gottes und von der Anerkennung einer höheren Macht ſich in herzlichen Worten etwas weiter zu verbreiten. 5) Was die Repetition anbetrifft, ſo durfte ſich E. bei den Antworten der Kinder nicht mit einzelnen Worten begnügen. Er ſagte ihnen den Satz vor, und ſie mußten das betreffende Wort hinzufügen.

„Religion. F. hält zuerſt Repetition über das in der erſten Stunde Dageweſene, dann giebt er den Kindern eine Erklärung und Unterſcheidung der Begriffe Ehrfurcht und Liebe gegen Gott, worauf er dann zur Erklärung des Eingangs in die Gebote: „Ich bin der Herr dein Gott!“ übergeht. — Nachdem er in der folgenden Stunde repetirt hatte, fährt er in dem Eingange zu den Geboten fort, und beginnt nach deſſen Beendigung die Erklärung des erſten Gebots ſelbſt. — Auswendig gelernt wurden von den Kindern folgende Sprüche: Joh. 4, 20; 2. Moſ. 26, 4. 5. — Weder heute noch geſtern wurde F. das Glück zu Theil, einen Hospes, reſpektive Recenſenten zu haben. — Der Herr Direktor bemerkt noch, daß es in den Spruchbüchern der Kinder ſehr bunt ausſehe.

„Leſen. Der Herr Direktor hatte für E. die erſte Stunde übernommen, um die neue Einrichtung mit dem Kreisleſen zu treffen, und zwar ſoll es mit dieſer Einrichtung ſo gehalten werden, daß die Mädchen der erſten Bank nach der linken Seite hin, die der zweiten Bank nach der rechten, die der dritten nach der linken, die der vierten nach der rechten Seite hin u. ſ. f. ihre Plätze verlaſſen (dies jedoch mit der größtmöglichſten Ruhe)

und ſich dann nach der Ordnung ihrer Plätze bänkeweis im Kreis aufſtellen. Auf ein gegebenes Zeichen des Lehrers fängt dann das erſte Mädchen jeder Bank an, einen beſtimmten Abſchnitt zu leſen. Hat dieſes Mädchen dann den vorher beſtimmten Abſchnitt geleſen, ſo fährt das zweite Mädchen fort, ebenfalls bis zu einem beſtimmten Punkte zu leſen, worauf dieſem Mädchen dann auf gleiche Weiſe das nächſte folgt, und ſo immer wieder das nächſte, bis alle Kinder jeder Bank geleſen haben. Die Aufſicht darüber aber, daß richtig geleſen wird, hat jedesmal das der Leſenden zunächſt folgende Mädchen, rügt dieſes die Leſefehler nicht, ſo darf es die ihr zunächſt Stehende thun. Die Aufſicht über alle hat aber die Bankoberſte. Hat nun auf dieſe Weiſe jedes Mädchen einer jeden Bank wenigſtens einige Zeilen geleſen, was der nächſte Zweck dieſer Einrichtung ſein ſoll, ſo ſetzen ſich die Kinder wieder, natürlich ohne die andern, die den beſtimmten Abſchnitt noch nicht geleſen haben, auf ihre Plätze, worauf dann der Unterricht in der bisherigen Weiſe fortgeſetzt werden kann. Während des Kreisleſens hat nun freilich der Lehrer vorzüglich auf Ordnung, ja auf pedantiſche Ordnung zu halten, da bei dieſer Einrichtung Zerſtreuung und Störung den Kindern zu nahe liegen. Er hat in den einzelnen Kreiſen herumzugehen, aber dabei nicht nur auf den jedesmaligen Kreis, bei welchem er ſteht, ſein Augenmerk zu richten, ſondern wo möglich alle Kreiſe im Auge zu behalten. Es iſt dies eine gute Gelegenheit, ſeinen Ueberblick zu ſchärfen. — In der heutigen Stunde ließ der Herr Direktor die Erzählung von dem „Knäblein im Walde" und zwar erſt auf die angegebene Weiſe, und nachdem ſich die Kinder geſetzt hatten, zum zweiten Male mit möglichſt gutem Ausdruck leſen. Nebenbei wurden die Geſetze für das Leſen noch einmal wiederholt. Der in der Erzählung vorkommende Ausdruck „Ho-

rizont", welchen die Kinder nicht verſtanden, wurde hierauf den Kindern klar gemacht, wobei die Stunde zu Ende ging.

„In der zweiten Stunde ließ F. in der erſten Hälfte der Stunde die Erzählung „die Kinder im Walde" leſen, in der zweiten Hälfte mußten die Kinder aus den Wörtern „Frühling, Baum, Eis, Freude, grün, Garten" einen zuſammenhängenden Satz bilden. Wer mehr leiſten wollte, konnte auch aus den genannten Wörtern ein Geſchichtchen liefern. Der Verſuch gelang ſehr gut. Ueberraſchend und intereſſant war die Mannigfaltigkeit des kleinen Aufſatzes.

„Dies wurde in der dritten Stunde fortgeſetzt. Nachdem die Geſchichte von den Kindern im Walde bankweiſe in Kreiſen geleſen worden war, ließ F. die Mädchen wieder ſetzen und vertheilte dann die in der Geſchichte vorkommenden beiden Rollen abwechſelnd unter ſie. Dieſes dialogiſche Leſen ſchien den Kindern zu gefallen. In der zweiten Hälfte der Stunde wurde von den Mädchen die Frage ſchriftlich beantwortet: was gehört zu einer guten Schülerin? — F. hält dieſe Aufſchreibungen für ſehr nützlich. Er hat ſchon erfreuliche Erfahrungen dabei gemacht und will für die Zukunft ein ganz beſonderes Augenmerk auf die Sache richten. Der Herr Direktor wünſcht dagegen, daß dieſe Uebungen ſich mehr an das Geleſene anknüpfen.

„In der vierten Stunde bei F. wurde geleſen „die Weiſen und das Lehramt", erſt in Kreiſen, ſodann einzeln. Hierauf wurde den Kindern aufgegeben, die Wörter „Haus, Blume, Fenſter, Garten" zu einem Satze oder einer Erzählung zu verbinden. — F. will auch heute dieſelbe Erfahrung gemacht haben, wie in den früheren derartigen Unterrichtsſtunden, daß das Aufſchreiben für die geiſtige Ausbildung der Kinder ſich ganz probat zeige. Der Herr Direktor, B. und H. dagegen ſind durchaus

nicht für die Methode, einzelne oft ganz heterogene Wörter in einen zuſammenhängenden Satz zu zwängen, indem die Kinder oft an einem Worte hängen, das ſie nicht anbringen können, dabei alſo nicht vorwärts kommen. Doch will der Herr Direktor die Methode inſofern nicht ſofort und nicht durchaus verwerfen, als F., durch frühere Reſultate beſtochen, dieſelbe für gut hält und ſie zu ſeiner pädagogiſchen Ausbildung noch weiter ſelbſt prüfen kann. Die heutige Stunde trifft übrigens der Vorwurf, welchen der Herr Direktor der geſtrigen machte, daß nämlich die von den Kindern zu einem Satze zu verbindenden Wörter ſich nicht an das Geleſene anſchloſſen. — A. tadelte noch, daß F. von den Kindern verlangt habe, die gegebenen Wörter zu einem Satze zu verbinden. Die Kinder hätten allerdings die Worte in Verbindung zu bringen gewußt in einem Satze, der die ganze Schiefertafel ausfüllte, äußerlich auch nicht durch Punkte getrennt war, aber bei genauerer Betrachtung hätte der punktloſe ganze Satz doch mehrere Sätze enthalten. F. verſtand unter Satz ein Gedankenganzes.

„Rechnen. In der erſten Stunde nimmt J. mit beiden Abtheilungen Subtraktionsexempel vor. Gräfe §. 26, I. mit der erſten Abtheilung gerechnet. §. 62, II. durchgegangen.

„In der zweiten Stunde nahm derſelbe mit beiden Abtheilungen Subtraktionsexempel nach Gräfe §. 36, II. vor, dann ließ er mehrere von der erſten Abtheilung Diviſionsexempel an der Tafel rechnen. — F. tadelt die Unruhe, die in den Rechenſtunden herrſche. Der Direktor meint, das läge daran, daß die Kinder nicht genug beſchäftigt würden; auch müſſe J. mehr Pauſen machen, müſſe daſſelbe mehrmals ſagen und wiederholen laſſen. H. meint, J. ſollte langſamer ſprechen. Dabei würden die Kinder nicht ſoviel überhören, was allerdings der

Fall ſein muß, da J. manche Frage drei- bis viermal zu wiederholen ſich genöthigt ſieht.

„Schreiben E. Der Satz „fahre fleißig fort" wurde ins Schreibebuch geſchrieben. A., D. und F. waren ebenfalls in dieſer Stunde, nicht aber um E. zu recenſiren, ſondern um ſelbſt ihre Handſchriften ad majorem perfectionem zu bringen, ein Entſchluß, der allerdings zu loben iſt.

„In der zweiten Stunde wurden die Buchſtaben „O, Om, A, Am" auf der Tafel, dann die beiden Worte: „ohne Ordnung" ins Buch geſchrieben. Hospitirt hatte Niemand außer F., der ſich im Taktſchreiben übte.

„Naturgeſchichte. L. zeigte den Kindern eine Schildkröte. Rücken- und Bruſtſchild mit ihren Zuſammenſetzungen wurden durchgegangen. — Hospes J. hält es für unpaſſend, daß L. immer umhergehe, vorzüglich aber ſich an den hintern Bänken aufhalte, weshalb die erſten Bänke ſich umdrehten und Unruhe verurſachten. Das Umhergehen möchte bei L. ſeines Uebels wegen zu entſchuldigen ſein, wenn nur die Ruhe dadurch nicht geſtört würde.

„Declamationsübung. F. hatte jedem Kinde überlaſſen, welches Gedicht es lernen und declamiren wollte. Es ſtellte ſich dabei eine bunte Mannigfaltigkeit heraus, die aber Gelegenheit gab, manchen Blick in den Charakter der Kinder zu werfen. F. lobt noch die Aufmerkſamkeit dieſer Stunde. E. aber will gerade die Aufmerkſamkeit nicht rühmen. Als Begründung ſeiner Meinung führt er an, daß die H. während der Stunde mit ganz andern Gegenſtänden beſchäftigt geweſen ſei. Ferner meint E., die Kinder hätten viel zu eintönig geſprochen, was aber Herr F. nicht zugeben will. Der Herr Direktor gibt auch für dieſe Stunde die Ermahnung, die Kinder

ja nicht zu schnell, sondern langsam und deutlich sprechen zu lassen.

„Geographie. Der früher besprochene Spaziergang von der Rasenmühle bis zum Paradies wurde von C. an die Tafel gezeichnet.

„In der zweiten Stunde unterhielt sich derselbe mit den Kindern über die Lage des Paradieses, dann über die verschiedenen Wege desselben nach ihrer Richtung.

„Der Direktor macht darauf aufmerksam, daß die Kinder, wenn der Lehrer sich mit ihnen über die Himmelsgegenden unterhalte oder überhaupt dieser Erwähnung thue, stets auf den Stand der Sonne aufmerksam gemacht werden müßten, sonst könnten sie nie für das Leben an fremden Orten oder zu verschiedenen Zeiten die verschiedenen Himmelsgegenden selbst finden. Auch wurde C. vom Herrn Direktor des Falsums beschuldigt, daß die Saale die nordöstliche Grenze des Paradieses sei. Der Direktor will einen Grundriß und eine Beschreibung des Paradieses, von Geldner geliefert, zur Benutzung in der Seminarschule hergeben.

„Singen. Die Singstunde sollte eigentlich der Fastnacht wegen ausfallen. Da aber die Mädchen die Stunde gern gehalten haben wollten, so hatte sie D. zu einer bestimmten Stunde des Nachmittags in die Klasse bestellt und zu fernerer Aufmunterung einige kleinere Lieder heiteren Inhalts mit ihnen gesungen."

Dies der Bericht über die Oberklasse. Ueber die Unterklasse lautet er also:

„Rechnen. L. Erste Abtheilung, die Subtraktionsübungen werden fortgesetzt. Zweite Abtheil.: 3—3=0, 4—3=1, 5—3=2, 6—3=3, 7—3=4, 8—3=5, 9—3=6, 10—3=7 wird den Kindern begreiflich gemacht, dann auf-

geſchrieben. Dritte Abtheil. ſchreibt die Zahlen 12, 21, 123, 321, 1234, 4321 ꝛc. Die übrigen Rechenſtunden fielen theils wegen der Faſtnacht, theils wegen der Krankheit L's aus.

„Heimathskunde. A. Repetition des früher Dageweſenen. Darauf unterhielt ſich A. mit den Kindern über die äußere Geſtalt des Schulhauſes. A. bemerkt ſelbſt, daß die Stunde für ihn langweilig war. Er meint, er wolle eilen, um aus der Stadt auf den Graben hinaus ins Freie und ſomit ins Intereſſante zu kommen.

„Himmelskunde. C. ſprach mit den Kindern vom Morgen- und Abendroth. Er war, obgleich in dieſer Stunde ein ſehr handgreiflicher Fall mit der R. M. vorgenommen war, ſo ſehr dem Irdiſchen entrückt und hatte ſich ſo ſehr in das himmliſche Morgen- und Abendroth vertieft, daß er kein Ohr mehr hatte für den Glockenſchlag und erſt mit ¼4 die Stunde ſchloß.

„Leſen und Schreiben. G. Die zweite Abtheilung ſetzte die Wörter „Wald" und „Waſſer" zuſammen und ſchrieb ſie nachher, die erſte Abtheilung ſchrieb nach dem Takt den Buchſtaben g. — Die Unſtatthaftigkeit der Erlaubniß an den Brunnen zu gehen, bemerkt G., zeigte ſich heute deutlich. Um fernere Störung zu vermeiden, wurde die oben erwähnte Beſtimmung getroffen.

„In der zweiten Stunde las und ſchrieb die erſte Abtheilung aus dem Kinderfreunde S. 37; die zweite Abtheilung ſetzte die Wörter „Wind" und „Winter" und noch andere bekannte zuſammen.

„In der dritten Stunde ließ G. nach einem kurzen Gebete die erſte Abtheilung aus dem Kinderfreunde Nr. 51 „Wenn ich im Frühling ꝛc." ſchreiben, während die zweite Abtheilung das Wort „Kinder" zuſammenſetzte und dann auf die Tafel

ſchrieb. Dann las die erſte Abtheilung das aus dem Kinderfreunde Niedergeſchriebene vor. Zuletzt übte er noch einen Theil eines Morgengebetes ein.

„In der vierten Stunde (G.) las und ſchrieb die erſte Abtheilung aus dem Kinderfreunde S. 52; die zweite Abtheilung ſetzte das Wort „Bruder" zuſammen und ſchrieb es dann.

„In der fünften Stunde (D.) I. ſchreibt aus dem Kinderfreunde S. 51, II. ſchreibt das Wort „Kinder", III. wird an der Leſemaſchine beſchäftigt. Neue Wörter, die eingeübt worden, ſind „Rabe, Teller".

„In der ſechſten Stunde (D.): I. ſchreibt aus dem Kinderfreunde S. 52, II. ſchreibt das Wort „Wiedehopf", III. wird an der Leſemaſchine beſchäftigt. Neu eingeübt wird das Wort „Faß" und Geſpräche daran geknüpft. Darauf lieſt I. und II. das Geſchriebene vor. — Der Herr Direktor bemerkt, daß es in dieſer Stunde etwas unruhig zuging.

„Der Direktor ſpricht im Allgemeinen ſein Bedauern aus, daß über dieſe Stunden zu wenig Recenſionen geliefert wurden.

„Bibliſche Geſchichte. Wiederholung des bisher Erzählten. G. bemerkt ſelbſt, daß es nicht gut ging. Er meint, es käme mit daher, daß er faſt nur die Kleinen berückſichtigt habe. Der Direktor giebt ihm hierin Recht und ertheilt ihm den Rath, bei ähnlichen Gelegenheiten zunächſt den Mittelſchlag ins Auge zu faſſen. Auch wünſcht der Direktor, daß G. mehr in die Sachen ſelbſt ſich einlebe. Die Kinder würden dann mehr Intereſſe gewinnen.

„Naturgeſchichte. A. zeigte den Kindern ein Exemplar des Wiedehopfs. Dann nimmt er mit den Kindern die Geſtalt und die Eigenſchaften des Vogels vor. Bei der Bemerkung von der Unreinlichkeit des Wiedehopfs erfaßte A. die Gelegenheit, den Kindern einige Ermahnungen zur

Reinlichkeit zu geben. Aus dieſer Stunde wäre noch folgendes ſchöne quid pro quo zu bemerken: „der Wiedehopf iſt unreinlich, wenn er aber ausgeht, hat er ein ſchönes Kleid an“. A. meinte, außer dem Neſte ſieht der Vogel doch hübſch aus. J. tadelt, daß A. zwei Kinder wegen Unaufmerkſamkeit habe vortreten laſſen, aber nicht gefragt habe, ſo daß für dieſe möglicher Weiſe die Stunde verloren ſei.

„Singen. K. Die wohlbekannten drei Töne wurden abermals und zwar zuerſt aufwärts (1 2 3), dann abwärts (3 2 1) vorgenommen. Die Verbindung beider Weiſen (123321, 12321) war nur einzelnen Kindern gelungen. Zu Ende der Stunde wurden die beiden erſten Strophen des Liedchens „Goldne Abendſonne ꝛc.“ wiederholt, darauf die beiden letzten Strophen den Kindern einzuprägen verſucht, was aber wegen Mangel an Zeit nicht ganz vollendet wurde.

„Taktſchreiben. L. hatte eigentlich Rechnen. Da er aber erkrankt war, ſo hatte G. die Stunde übernommen und die Kinder nach dem Takte ſchreiben laſſen. Er meint, das Taktſchreiben ſei nicht gut gegangen. Der Herr Direktor wünſcht, daß das Schreiben auf Papier auch bei den Kleinen nicht vernachläſſigt werden ſollte. Neben dem Taktſchreiben muß aber das Schreiben nach Vorſchriften auch ſtattfinden, da der Lehrer beim Vorſchreiben ſich doch nicht ganz gleich bleibt.

„Der Herr Direktor bemerkt, daß die einzelnen Mitglieder des Seminars in ihrer pädagogiſchen Ausbildung bis jetzt wohl einige Fortſchritte gemacht hätten. Nun aber kommt es darauf an, das gewonnene Gute feſtzuhalten, ja es iſt vielleicht rathſam und kein Rückſchritt zu nennen, wenn die Einzelnen bei dem gewonnenen Guten ſtehen bleiben, dagegen aber ihre Schwächen deſto mehr berückſichtigen und zu verbeſſern ſuchen. Faxit Deus!

„Die Kinder ſollen bei jedem Lehrer, der des Morgens und Mittags die erſte Stunde hat, bei ſeinem Eintritt in die Klaſſe um dieſe Stunde zu halten (aber nicht außerdem), oder wenn ſonſt eine zum Lehrerperſonale nicht gehörende Perſon in die Klaſſe tritt, aufſtehen.

„Zu der Stunde, in welcher die Kinder in der Oberklaſſe ſich die Sprüche abhören, ſoll nicht mehr die Stunde Montags von 9—10, ſondern Sonnabends von 11—12 genommen werden. Die halbe Stunde Sonnabends von 8—½9 ſoll noch zur Erklärung des nächſten Sonntags-Evangeliums benutzt werden, indem die Stunde von 11—12 hinlängliche Zeit darbiete, um den Kindern die Sprüche abzuhören. Um den Kindern aber die Sprüche abzuhören, wollen die einzelnen Lehrer der Reihe nach die Stunde Sonnabends von 11—12 übernehmen.

„Schließlich richtet K. noch die dringende Bitte an das Seminar, die gemeinſchaftlichen Andachten Montag Morgen nicht erſt nach 9 Uhr, ſondern wo möglich vor 9 Uhr zu beginnen."

Dieſes Protokoll — augenſcheinlich vom Verfaſſer nicht für die Oeffentlichkeit beſtimmt — läßt mancherlei zwiſchen den Zeilen leſen. Erſtens lehrt es, daß die Mitglieder des Seminars pünktlich Schule und Verſammlung beſuchen und ſich nach einander richten. Zweitens erſehen wir, daß das Seminar ein Organismus iſt, der ſich ſeinen Mechanismus ſcharf herausgebildet hat und noch herausbildet. — Drittens zeigt ſich ganz klar, daß der Direktor nicht blos Direktor, ſondern auch Lehrer des Seminars iſt und als Lehrer dem Schüler gegenüber auftritt.

Es beweiſt aber auch die Länge. Ein ſolches Protokoll nahm viel Zeit weg ſowohl für den Protokollanten als auch für die Verſammlung, indem das Vorleſen derſelben immer eine ge-

raume Zeit in Anſpruch nahm. Dabei fehlte die Ueberſichtlichkeit ganz und gar. Wer aus den Protokollen bei der Uebernahme eines neuen Gegenſtandes ſich über denſelben orientiren wollte, hatte eine mühſame Arbeit. Es ſtellte ſich alſo das Bedürfniß heraus, die Protokolle abzukürzen; aber dieſe hatten nicht nur den Zweck, mit den Verhandlungen des pädagogiſchen Seminars im Zuſammenhange zu erhalten, ſondern auch einen Einblick und eine Einſicht in die Verhältniſſe der Schule zu gewähren, die die Klaſſenbücher nicht bieten konnten. Für die Fortſchritte der Klaſſen gewährten die Protokolle in der That den einzigen Anhalt, nicht minder boten ſie die Fortſchritte in der Erkenntniß, indem in ihnen das, was durch Hospitiren, Recenſiren, Referiren gewonnen war, niederlegt wurde. Sie waren endlich weſentlich zur ſtetigen und fortſchreitenden Entwickelung des Ganzen; ihr Studium konnte den neu eintretenden Mitgliedern nicht erlaſſen werden. Es wurde zu dem Ende ein Buch angelegt, in welches die einzelnen Lehrer den Inhalt der behandelten Lehrgegenſtände eintrugen, und dieſe Eintragungen wurden alle 14 Tage vorgeleſen. Dieſes Buch enthielt auch noch die an die Ortsbehörde abzugebenden Tabellen über die Anzahl der Kinder und deren Aeltern, den Lektionsplan, die vierteljährigen Cenſuren, die Mitglieder der Geſellſchaft eines jeden Halbjahres, und erhielt den Namen „Chronik der Seminarſchule zu Jena".

Die Recenſionen waren allmählig in eine ſchiefe Stellung gerathen. Da Jeder recenſirte, wen und wann er wollte, ſo kam es, daß ſich zu manchen Zeiten die Recenſionen häuften, zu andern Zeiten faſt ausblieben, über manche Gegenſtände mehre Recenſionen gemacht wurden, über andere gar keine. Nun fehlte es zwar bei mangelnden Recenſionen nie an Stoff, aber deſto übler wurde der Umſtand empfunden, daß bei der

Häufung der Recenſionen manche von ihnen ganz wegfallen mußten, oder wenigſtens nicht hinreichend beſprochen werden konnten. Manche hatten deshalb vorgezogen, ihre Bemerkungen gar nicht niederzuſchreiben, und wenn niederzuſchreiben, doch nicht vorzuleſen. Dadurch war etwas Ungründliches hineingekommen. Denn die Erfahrung lehrte, daß die ſchriftlichen Recenſionen im Durchſchnitt beſſer ausgefallen waren. Die Seminarmitglieder fühlten dieſe Uebelſtände vollkommen. Daher wurde am 29. Mai der Vorſchlag gemacht, daß die Hospitanten vollſtändige ſchriftliche Recenſionen liefern ſollten. Der Urheber dieſes Vorſchlags war Bagge. Gegen eine geſetzliche Nöthigung aber erhob ſich ziemlich ſtarke Oppoſition. Werde denn nicht ſchon genug geſchrieben? man komme gar nicht aus dem Schreiben heraus; die freie mündliche Mittheilung ſei gewiß nicht die letzte Uebung für künftige Lehrer und Prediger. Das war gewiß richtig, aber die Erfahrung ſprach gegen die mündlichen Recenſionen. Um beide Zwecke zu erreichen, mußte die mündliche Recenſion ein freier Vortrag werden, nicht eine Mittheilung von ein paar „abgerupften Bemerkungen“. Nun kam es zwar auf die Individualität und jeweilige Stimmung des Recenſenten an, zu ſchreiben oder zu ſprechen, zu leſen oder frei vorzutragen, ſeinen Gedanken auf dieſe oder jene Weiſe einen Ausdruck zu geben, aber gründlich ſollte die Mittheilung ſein. Hierin durfte nichts nachgelaſſen werden. Und ſo geſchah es.

Die übrigen Uebelſtände wurden durch die „Recenſentenkreiſe“ beſeitigt. Auf einem idealen Standpunkte des Seminars wäre die wöchentliche Rüſtung eines Jeden auf irgend einen zur Recenſion zu bringenden Gegenſtand das Richtige geweſen, aber dazu hätte die Zeit bei weitem nicht ausgereicht und es würden die meiſten Arbeiten gar nicht beſprochen worden ſein.

Daher wurden die Mitglieder in drei Abtheilungen gebracht, welche je die dritte Woche zur Recenſion zu übernehmen hatten. Gegenſtand und Art der Behandlung war vollkommen frei — aber gründlich ſollten die Recenſionen ſein.

Die Protokolle erwähnen in dieſem Semeſter 18 ſchriftliche Kritiken. In den Akten findet ſich nur eine einzige. Sie iſt folgende:

„Heimathskunde $\frac{11}{6}$ 45. Die Stunde begann mit dem Einſammeln der rückſtändigen Karten, aber anſtatt, daß wenigſtens einzelne angeſehen wurden, legte A. ſie zuſammen auf einen Haufen.

„Der eigentliche Unterricht begann mit der Frage: „wie weit ſind wir auf dem Spazierwege gekommen?“ Die meiſten, ſelbſt die Bankoberſten, wiſſen es nicht. Endlich nach langem Warten giebt eine ganz unbeſtimmt an: „an den Anfang des Waldes,“ und dies genügte. Es wurde weiter gar nichts Beſtimmendes hinzugefügt, und ich wollte wetten, die Mädchen wiſſen nicht, welches Ende und welcher Wald gemeint war. Auch die nächſte Frage: „welchen Weg haben wir dahin eingeſchlagen?“ wurde falſch beantwortet: nach NO, indem es SO heißen mußte. Es wurde aber nicht verbeſſert. Sogleich wird die Zeichnung an die Tafel für die Kleinen begonnen, welchen A. das erſte Mal ſie erlaſſen hatte, die Großen hatten ſie ſchon eingeliefert. An die Tafel werden zwei Linien gezogen, an den Enden derſelben die Buchſtaben N, S, O, W angebracht und dann ging es flott an's Zeichnen. A. drehte der Klaſſe den Rücken zu, die Großen ſollten nicht mit zeichnen, ſondern nur aufpaſſen, denn A. hatte ihnen geſagt: „ich zeichne blos für die Kleinen, ihr werdet's ſchon wiſſen.“

„Ohne nun anzugeben, was eigentlich den Mittelpunkt bilden ſollte, in dem beide Linien einander ſchneiden, ob die

Stadt Jena, dieſe konnte es aber nicht ſein, da ſie vom Durchſchnittspunkte nach O lag, oder ob der Hausberg, deſſen Ausſicht wohl eigentlich gezeichnet werden ſollte, dieſer konnte es aber auch nicht ſein, denn Jena läge dann rein nach Oſten vom Hausberge (was gemeint war, iſt mir trotzdem, daß ich genau aufmerkte, nicht deutlich geworden, weit weniger den Kindern, was ſich gleich daraus ergab, daß als A. ſchon die Kegelberge, Ammerbach, Lichtenhain ꝛc. hingezeichnet oder vielmehr nur die Namen und zwar in lateiniſcher Schrift und ſo unordentlich, daß es die Kinder nicht leſen konnten, hingeſchrieben hatte, faſt kein einziges Kind etwas anderes auf ſeiner Tafel hatte als die beiden Striche und N, S, O, W.), es folgten nun die andern Namen der Berge, Thäler, Bäche, Ortſchaften, einzelner Häuſer, ohne alle Ordnung; es wurde mir ſehr ſchwer, auf einer Tafel der Kleinen nachzuzeichnen und die einzelnen Namen alle darauf zu bringen, geſchweige denn die Gegend ordentlich zu treffen. Die Kinder kannten die Namen kaum, wußten viel weniger, wie ſie geſchrieben wurden und konnten noch dazu A's lateiniſche Schrift nicht leſen. Einige Bankoberſte halfen den Kleinen, ich zeichnete es für eine und zeigte den übrigen 4—5 in der Eile, wo ſie das Neuhinzugekommene hinzuſchreiben hätten, ſchrieb es ihnen auch, wenn es die Zeit erlaubte, denn ſie konnten kaum auf die Linie, die ich ihnen zog, den Anfang des Namens ſchreiben. Die H., deren Tafel ich mir zeigen ließ, beluſtigte ſich und zeichnete für ſich und P. Puppen ꝛc. auf ihre Tafel.

„So wurde die ganze Stunde verfahren und die Gegend von Ammerbach und Koppanz bis Porſtendorf und vom Forſtberg bis zum Gembdenthale und Kunitz an die Tafel gezeichnet.

„Ueber die Lage der einzelnen Ortſchaften reſp. Namen derſelben kann ich kein Urtheil abgeben, da ich ſelbſt nicht recht klug daraus geworden bin, ſo daß ich mir vornahm, mich mit Herrn A. über das Kärtchen noch privatim zu verſtändigen.“

Damit dieſe Kritik nicht mißverſtanden werde, müſſen wir noch Folgendes aus den Akten hinzufügen. Dieſe Recenſion nämlich kann zu der Anſicht verleiten, als ob Unwiſſenheit und Mangel an Disciplin an der Tagesordnung geweſen ſei. Allein erſtens iſt der Recenſent einer von denen, gegen welche ſelbſt immer ſehr viel zu bemerken war und der ſo ſchwarz als möglich ſah; zweitens erhielt er wegen ſeiner ungehörigen Einmiſchung einen wohlverdienten Verweis und drittens war er wohl der Gegend unkundiger als die Kinder. Der recenſirte Lehrer iſt der, deſſen Nachruf lautet: „Herr A. beſaß einen großen Eifer, viel Wärme und Gewiſſenhaftigkeit neben einem reichen Schatze von Kenntniſſen, von denen er auch den Unmündigen mitzutheilen eifrig bemüht war; allein es ſchien ihm trotz ſeiner Verſuche und Anſtrengungen nicht recht gelingen zu wollen und gleichſam von der Natur verſagt zu ſein, die paſſende Weiſe der Mittheilung zu finden. Er konnte niemals zürnen, trotzdem, daß er ſich mitunter den Anſchein gab.“ Aber einen Schluß auf den allgemeinen Zuſtand der Disciplin aus jener Recenſion zu machen, wäre Unrecht. Als Gegengewicht geben wir einen Auszug derjenigen Recenſion, welche unmittelbar auf die erwähnte folgt und ihrem Inhalte nach in den Protokollen aufbewahrt iſt.

„B. erklärt das ſiebente Gebot repetitionsweiſe. Die Begriffe Raub und Diebſtahl wurden entwickelt, bei Diebſtahl wieder zwiſchen grobem und feinem Diebſtahl unterſchieden. Der Recenſent tadelt die Unterſcheidung von Raub und Diebſtahl.

Die beigebrachten Beispiele von seinem Diebstahle hält der Recensent für sehr passend und gut. Die Fragen seien im Ganzen klar und bestimmt gewesen, die Aufmerksamkeit gut und die Ruhe musterhaft ꝛc."

Von dem ersten Recensenten heißt es: „Er nahm immer sehr warmen und thätigen Antheil am Seminar und an der Seminarschule, besuchte die letztere sehr fleißig, rügte Uebelstände von Seiten der Lehrer und war immer zur Aushülfe und andern Dienstleistungen bereitwillig. Jedoch hatte sich seine Liebe zur Sache des Unterrichts in eine persönliche Hinneigung zu den Kindern, die unterrichtet werden sollten, verwandelt. Er war gern Begleiter der Kinder auf Spaziergängen, suchte ihnen außer der Schule Freuden zu machen und hatte durch diesen öftern Umgang sich etwas von seiner Lehrerautorität durch sie aus den Händen winden lassen. Er hat in der Disciplin mancherlei geschadet."

Das Urtheil über den zweiten Recensenten ist in folgenden Worten niedergelegt: „Er besaß viel Ernst, Gewissenhaftigkeit und Redlichkeit; seine ganze Denk- und Handlungsweise schien auf einem tiefen, sittlich-religiösen Gefühle zu beruhen, demzufolge er gegen die Schwachen liebevoll war, aber wahr und frei in seinen Urtheilen und seinen Rügen."

Daher trifft in der recensirten Stunde das Ungünstigste zusammen. Denn mußte nicht der Recensent die ohnehin mangelhafte Disciplin des Recensirten durch seine bloße Gegenwart herabdrücken? Wie ganz anders würde das Urtheil ausgefallen sein, wenn der zweite Recensent zugegen gewesen wäre, der durch seine bloße Gegenwart manches verhütet haben würde? Aber diese Ueberlegungen sind nicht einmal nöthig, um den Schluß, welcher aus der mitgetheilten Kritik gezogen werden

könnte, als einen falſchen zu bezeichnen, denn die Akten weiſen deutlich nach, daß die Disciplin im Allgemeinen vollkommener wurde.

Höchſt ſtörend war es, daß die neueingetretenen Kinder bei den verſchiedenen Abtheilungen nicht genug oder nicht zweckmäßig genug beſchäftigt werden konnten. Ebenſo war es nothwendig, daß dieſe möglichſt einheitlich geleitet und gewöhnt wurden. Das Bedürfniß einer Art Vorſchule machte ſich immer mehr geltend und der Direktor ſchaffte Rath. Am 26. Juni machte er dem Seminar die Mittheilung, daß ein Lokal für die Kleinſten im Schulhaus geſchafft ſei. Den Unterricht derſelben übernahm Soſtmann.

Es ſchien nun an der Zeit, auch der Welt und den Behörden zu zeigen, was und wie in der Seminarſchule unterrichtet wurde. Die meiſten gingen mit bangem Herzen an die Rechenſchaft, aber die Prüfung, welche ſehr beſucht war und am 30. Juli 1845 ſtatt fand, fiel ſehr glücklich aus. Der Geh. Kirchenrath Dr. Schwarz machte freundlich auf Mängel und Fehler aufmerkſam, ſprach ſich aber im Allgemeinen günſtig über die Leiſtungen der jungen Anſtalt aus. Beides wurde mit Dank angenommen und der Dank durch allgemeine ſtrenge Kritik der Examenleiſtungen bewieſen.

Die verſchiedenen Geſchäfte waren bisher von den Einzelnen gern übernommen und pünktlich ausgeführt worden; aber der Geſchäftskreis des Seminars erweiterte ſich von Semeſter zu Semeſter. Bei dieſer Häufung war Unordnung leicht möglich, um ſie zu vermeiden wurde ein Senior ernannt, welcher für die Herbeiſchaffung der nöthigen Lehrmittel, die Beſtellung der Lehrer zu Stunden und Conferenzen, für die Führung der laufenden Bücher und Rechnungen, Bewahrung des Eigenthums

und der Kaſſe des Seminars Sorge tragen mußte. Die Wahl fiel auf Ernſt Wehner.

Was wir oben andeuteten, geſchah in dieſem Semeſter zum erſten Male. Nach den Umſtänden war es unvermeidlich, daß Billigung und Mißbilligung theils nicht frei von perſönlichen Einmiſchungen gegeben, theils nicht in der rechten Weiſe aufgenommen wurde. Der erſte Sturm dieſer Art brach im Sommer 1845 los. Dieſelbe Geſchichte kehrt öfter wieder. Das Urtheil des Seminars aber iſt immer daſſelbe, ſeine Maßregeln dieſelben.

Ein Mitglied hatte eine Stunde nicht gehalten und erhielt vom Direktor den verdienten Verweis, aber der junge Mann, der ſeit er die Schulbänke verlaſſen, keinen Tadel erfahren und am wenigſten energiſchen, fühlte ſich ſo verletzt und gekränkt, daß er ſeinen Austritt erklärte und nicht wieder erſchien. In den Augen des Seminars machte er ſich dadurch eines neuen Vergehens ſchuldig. Das Seminar erklärte, jenes Mitglied habe die moraliſche Verpflichtung des Unterrichts und des Wirkens an der Schule bis zum Ende des Kurſes übernommen, die einſeitige Auflöſung des Verhältniſſes ſei Unrecht. Welches Gewicht der einfache ſittliche Urtheilsſpruch des Seminars auf ſeine Mitglieder, junge Männer, welche ohne allen Zwang, ja ohne alle Ansſicht auf weltliche Vortheile ſich der Schule zugewendet hatten, ausübte, zeigte ſich bald nachher.

Ein zweiter Fall war das Geſuch eines Mitgliedes um den Austritt. Als Grund wurde die Ueberhäufung mit Arbeiten angegeben, welche ihm die verſchiedenen Seminare auferlegten. Da er ſich verpflichtet hatte, die Arbeiten im pädagogiſchen Seminar zu übernehmen, ſo konnte er nicht ohne Weiteres

entlaſſen werden. Erſt mußte ein anderes Mitglied eventuell ſeine Stunden übernehmen und dann war noch die Frage, ob ſeinem Geſuche zu willfahren ſei. Man erklärte, der Anſuchende habe bei ſeinem Eintritt in die verſchiedenen Seminare gewußt, was er für Verpflichtungen übernehme, er ſei alſo moraliſch verpflichtet auszuhalten, auch ſei der häufige Wechſel der Lehrer durch ſolche pflichtwidrige Aufhebung der Verpflichtung nicht noch häufiger zu machen, die Arbeiten in den verſchiedenen Seminaren ſeien nicht ſo enorm, daß ſie bei gutem Willen nicht geleiſtet werden könnten. Und er hielt aus.

In dieſem Jahre war auch die Seminarkaſſe gegründet worden, jedes Mitglied ſollte ½ Thaler Eintrittsgeld bezahlen für die literariſchen Bedürfniſſe des Seminars.

---

## Drittes Kapitel.

Der Nachruf. Verſammlungen. Selbſtkritiken. Bibliothek. Katecheſen. 1845 — 1846.

„Es waren uns theuer und liebgewordene Freunde aus unſerem Kreiſe geſchieden, um ſich anderswo einen neuen Wirkungskreis zu eröffnen. Es waren die Herren A, B, C, D, E.

„Das pädagogiſche Seminar ruft ihnen für ihren Eifer und Fleiß, ihren redlichen Willen und wiſſenſchaftliches Streben und für den edlen Samen, den ſie in die jugendlichen Gemüther gelegt haben, von dem ſchon einiger aufgegangen und gewiß Frucht bringen wird — denn das iſt die allen Lehrern gemein-

ſame und ſchönſte Hoffnung — es ruft ihnen, auch im Namen der Kinder, herzlichen Dank und ein freundliches Lebewohl nach, und will auch fernerhin mit ihnen nicht blos in einem geiſtigen, ſondern auch in äußerlichem Verkehr durch briefliche Unterhaltung bleiben.

„An der Sache, die wir zu erreichen ſtreben, nämlich eigner Ausbildung zum Zwecke der künftigen Jugend- und Volksbildung, war wohl Allen gelegen, aber nicht bei Allen war der Eifer gleich ſtark. Die Erziehung verlangt einen ſtetigen Eifer, nicht einen plötzlichen Enthuſiasmus, weil, was in ihrem Felde gebauet wird unter alle dem, was unter der Sonne erzeugt wird, am langſamſten gedeiht und reift. Daher verlangt das einmal angelegte Feld, auf dem ein jugendliches Gemüth gebildet werden ſoll, eine ſtete Pflege und fortgeſetzte Bearbeitung; und die Art und Weiſe, auf welche das Feld beſtellt, oder die Form, in welcher die Unterweiſung und der Unterricht ſtatt finden ſoll, darf nicht unterbrochen werden. Dem ſcheint Herr A. nicht ganz entſprochen zu haben, da er von dem Rechenunterrichte, den er in der Unterklaſſe der Seminarſchule übernommen hatte, entbunden zu werden wünſchte, weil ihm die andern Seminare, die er beſuchte, zu viel Zeit wegnähmen, und er durch die Unterrichtsſtunden, die er ertheile, ſeinen eigentlichen Zweck im pädagogiſchen Seminare nicht erreiche. Die allgemeine Stimmung ſpricht ſich dahin aus, daß er etwas mehr Wärme für die Uebungsſchule, wenn auch nicht für die ganze Sache der Erziehung hätte bethätigen ſollen. Außerdem hat er uns während der Ferien, in denen oft Mangel an Lehrern eintrat, redlich zur Seite geſtanden.

„Herr B. nahm ſtets ſehr warmen und thätigen Antheil an dem Seminar und der Schule, beſuchte die letztere ſehr fleißig, rügte Uebelſtände von Seiten der Lehrer und war immer

zur Aushülfe und anderer Dienſtleiſtungen bereitwillig. Jedoch hatte ſich ſeine Liebe zur Sache des Unterrichts zu einer perſönlichen Hinneigung zu den Kindern, die unterrichtet werden ſollten, umgeändert. Es drohte wirklich Gefahr einzutreten, wozu die Zeugniſſe nicht fehlen, daß die andern Lehrer, welche für die Aufrechthaltung einer ordentlichen Disciplin Sorge trugen, in dem Vertrauen und der Liebe der Kinder, auf welche ſie alle gleichmäßig Anſpruch hatten, abnahmen, wenigſtens nicht ſo beliebt waren, als Herr B., und zuweilen wirkliche Widerſetzlichkeiten von Seiten der Kinder zu erfahren hatten. So hat ſich über Herrn B. das Urtheil ſeiner Freunde ſo geſtellt, daß derſelbe ein thätiges, fleißiges, freundliches und angenehmes Mitglied unſeres Vereins war, aber in der Disciplin uns mancherlei geſchadet hat.

„Herr C. beſaß viel Ernſt, Gewiſſenhaftigkeit und Redlichkeit; ſeine ganze Denk- und Handlungsweiſe ſchien auf einem tiefen ſittlich religiöſen Gefühle zu beruhen, dem zu Folge er gegen die Schwachen liebevoll war, aber wahr in ſeinen Urtheilen und ſeinen Rügen.

„Herr D. beſaß einen großen Eifer, viel Wärme und Gewiſſenhaftigkeit neben einem reichen Schatze von Kenntniſſen, von denen er auch den Unmündigen mitzutheilen eifrig bemüht war; allein es ſchien ihm trotz ſeiner Verſuche und Anſtrengungen nicht recht gelingen zu wollen und gleichſam von der Natur verſagt zu ſein, die elementare Weiſe zu finden, in der er den Gegenſtand mittheilen konnte: er konnte niemals zürnen, trotzdem, daß er ſich mitunter den Anſchein gab.

„Herr E. endlich war von der Bedeutung und Wichtigkeit der Jugendbildung ganz durchdrungen, von ſeltner Beſcheidenheit und beſaß jene Liebe, die auch einer Aufopferung fähig iſt. Es war ihm großer Ernſt, die ihm anvertraute Klaſſe zu

dem Ziele heranzubilden, welches er sich gesteckt hatte, und er opferte deshalb die letzte Zeit seines Hierseins, das ein ganz freiwilliges war, fast ausschießlich der Seminarschule. Er besaß das Vertrauen und die Liebe der Kinder in vorzüglichem Grade und sein Andenken wird bei diesen, sowie bei uns, stets ein gesegnetes bleiben." —

Der Gegenstand, welcher in der Schule durchgenommen worden war, mußte in den Versammlungen besprochen werden, wenn anders der Zusammenhang nicht zerrissen werden sollte, und doch wollte die Zeit nie ausreichen. Um die Zeit zu gewinnen, wurde im Anfange des Wintersemesters 18$\frac{4}{5}$ beschlossen, daß die Uebersicht in monatlichen Versammlungen gegeben werden sollte. In den andern Konferenzen wurde über Schulbedürfnisse, über einzelne Kinder, über Erscheinungen der Literatur gesprochen und Recensionen und Kritiken durchgenommen. Vollständige Abhandlungen über pädagogische Gegenstände waren ganz vernachlässigt worden, man hoffte durch diese Theilung der Arbeit Zeit dafür zu gewinnen. Allein man täuschte sich. Außer den Lehrplänen und einigen Relationen wurden nur zwei Abhandlungen und noch dazu von einem Ehrenmitgliede geliefert.

Dagegen wurde fleißig hospitirt und recensirt und die meisten Recensionen ausgearbeitet. Leider finden sich nur sieben bei den Akten. Wir theilen folgende mit:

„Geographie. Anzuerkennen habe ich an dem genannten Unterricht vor Allem, daß der Lehrer des Gegenstandes vollkommen mächtig erschien, sich deshalb darüber in klaren bestimmten Ausdrücken mit Ordnung und Sicherheit bewegen konnte. Meine Beurtheilung findet daher weder etwaige Falsa, noch unrichtige Ausdrucksweisen zu rügen; der Haupttadel trifft vielmehr die Methode, worin der Grundfehler darin bestand,

daß für die lediglich dem Gebiete der Anſchauung zugehörigen Gegenſtände des geographiſchen Unterrichts nicht das entſprechende Vermögen der Anſchauung, als vielmehr das der begrifflichen Abſtraktion, ja ſogar großen Theils des Gedächtniſſes in Anſpruch genommen ward, und es wird ſich auch zeigen, wenn ich bei jedem einzelnen Punkte der folgenden Beſprechung auf dieſen Tadel zurückkommen werde.

„In der erſten Stunde beſprach A. freilich repetitionsweiſe die Erſcheinungen, die aus der Bewegung der Erde um ſich ſelbſt hervorgehen. Daß A. die Anſchauung des gemeinen Lebens bereits früher auf die höhere Anſchauung: die Bewegung der Erde um ſich ſelbſt und um die Sonne zurückgeführt hatte, ſetze ich voraus, obgleich ich fürchte, daß dieſe Aufgabe noch nicht vollkommen erreicht war. — Die einfachen Thatſachen: die Verhältniſſe der Tag- und Nachtlänge in den verſchiedenen Zeiten, die Erſcheinung der vier Jahreszeiten, wurden zwar, wie es ſich geziemt, mit Ausdauer und Fleiß eingeprägt, ſo daß dies, wie es ſchien, allgemein geläufig war. Dagegen wurden dabei die ſichtbaren Erſcheinungen: der höhere und niedere Stand der Sonne und das Vorrücken ihres Auf- und Untergangsortes übergangen. — Was aber die Erklärung betrifft, ſo beſchränkte ſich dieſe z. B. für die vier Jahreszeiten lediglich auf das eine Element: die Bewegung der Erde um die Sonne, während das andere ebenſo weſentliche: die Neigung der Erdaxe, unberührt blieb. Durch eine kurze Verſinnlichung dieſes Umſtandes hätte der Lehrer mehr gewonnen, als durch die vielfache Wiederholung des nackten Begriffs: die vier Jahreszeiten entſtehen durch die Umdrehung der Erde um die Sonne.

„Daſſelbe gilt von der Erklärung der Finſterniſſe. Zwar kam hierbei der Lehrer der Anſchauung durch eine Zeichnung

an der Tafel zu Hülfe, auch demonſtrirte er auf's Beſte, jedoch ganz kurz, wie es weſentlich für beiderlei Finſterniſſe ſei, daß Erde reſp. Mond zwiſchen Sonne und Mond reſp. Erde ſtehen müſſe, um die Sonnenſtrahlen abzuhalten. Statt aber dieſe Demonſtration zu wiederholen und wiederholen zu laſſen, da allein daraus das Verſtändniß kommen konnte, kam er dem Verſtändniß zuvor mit der abſtrakten Definition, z. B. für die Sonnenfinſterniß: ſie entſteht, indem ſich der Mond um die Erde und die Erde um die Sonne dreht und der Mond zwiſchen Erde und Sonne ſteht; und Alles lief nun darauf hinaus, dieſe Definitionen auswendig zu lernen, was natürlich nur denjenigen, die ein wirkliches Verſtändniß hatten und dann den mit gutem Gedächtniß begabten, gelang. Auf den Einwurf, daß dies um der minder Begabten nöthig ſei, um ihnen wenigſtens eine Formel mitzugeben, an der ſich ſpäter durch eignes Nachdenken das Verſtändniß entwickeln könnte, entgegne ich, daß eine ſolche Uebung, wo ſchon Anſchauung geweſen war, dieſe zu zerſtören vermag, daß dann überhaupt durch eine Definition erſt einem bereits ſynthetiſch erlangten Begriff eine äußere Faſſung gegeben werden darf. Wie wenig trotz der Tafelzeichnung klare Anſchauung der Sache vorhanden war, zeigte ſich in dem immer wieder in den Antworten hervortretenden Irrthum, daß die Sonne zwiſchen Erde und Mond treten könne; worauf dann von Seiten des Lehrers ſtatt der ſehr leichten Widerlegung ſtets einfache Zurückweiſung ohne Gründe folgte.

„Auch die Erſcheinung des Mondwechſels kam ſehr dürftig davon, und namentlich kam der gewiß allgemein unverſtandene Unterſchied zwiſchen Mondfinſterniß und Neumond nicht zur Erörterung.

„Die Aeußerung, der Neumond entſtehe, wenn uns der

Mond ſeine dunkle Seite zukehre, iſt wenn auch der Sache nach allenfalls zu rechtfertigen, jedenfalls logiſch unrichtig. Der Mond kehrt uns immer dieſelbe Seite zu, und nur die Beleuchtung wechſelt.

„Sehr paſſend war am Schluß der Lehre von den Finſterniſſen der Standpunkt auf den Mond verlegt und für dieſen Fall die Erſcheinung geprüft.

„Die zweite Stunde ward ausgefüllt mit der Erklärung des Liniennetzes auf der Erdkugel. Hier hätte vor Allem das Bedürfniß, einen Ort auf der Erdkugel zu beſtimmen und von dem Zwecke auf die Erklärung der Linien übergegangen werden müſſen. Statt deſſen wurden die Definitionen von Meridian und Parallelkreis an die Spitze geſtellt, und wahrhaft unermüdlich ließ ſie A. auswendig lernen, ja ſelbſt das erſchwerte er dadurch, daß er dieſelben von der Tafel leſen ließ; und nur Einzelne brachten es am Ende dahin, dieſe Begriffe, die ſich bei einfacher Anſchauung am leichteſten eingeprägt hätten, auswendig herzuſagen.

„Der Begriff Parallelkreis wurde nicht hinlänglich klar. Ein Kreis parallel dem Aequator iſt für die Kinder rein unverſtändlich. Die Eigenthümlichkeit der Parallelkreiſe, daß ſie gegen die Pole kleiner werden, blieb, obgleich von einem Kinde angeregt, unbeſprochen. Warum wurde dieſes fremde Wort nicht vermieden und entweder mit „gleichlaufend“ oder mit dem freilich erſt ſpäter verſtändlichen „Breitenkreis“ vertauſcht? warum die armen Kinder mit dieſem offenbar barbariſch erſcheinenden Worte ſo lange und unermüdlich peinigen und ihre Aufmerkſamkeit gewaltſam von der Sache ſelbſt ablenken?

„Die namhaften Parallelkreiſe: Aequator, Wende- und Parallelkreiſe wurden zwar genannt, aber ohne alle Erklärung gelaſſen.

„Statt der Aufgaben für's Haus, die bereits zum Uebermaß eingeübten Definitionen von Meridian und Parallelkreis aufzuschreiben, hätte wohl beſſer eine Zeichnung gefordert oder noch beſſer eine Frage geſtellt werden ſollen, aus deren Beantwortung ſich das Verſtändniß ergeben konnte.

„Mit dem bereits bezeichneten Fehler in dieſem Unterricht, daß an die Stelle der Verſinnlichung Abſtraktion und Einübung ſtarrer Formeln geſetzt ward, hängt dann auch ein anderer nahe zuſammen und ward dadurch unmittelbar bedingt, daß nämlich ſtatt der freien Entwickelung aus den Begriffen der Kinder der Lehrer die bereits fertige Definition unermittelt den Kindern entgegenſtellte, und wenn zwiſchendurch eine Frage geſtellt ward oder eine unrichtige Antwort zum Vorſchein kam, ſtatt der analytiſchen Widerlegung natürlich genöthigt war, ſich ſelbſt zu beantworten. Daher auch die Aufmerkſamkeit der Kinder matt.

„Die Aufgabe des Lehrers erſchwerende Umſtände: die verſchiedene und zum Theil geringe Faſſungskraft der Kinder, ſowie der Mangel eines genügenden Hülfsmittels zur Verſinnlichung, entſchuldigen, aber rechtfertigen dennoch die Lehrweiſe nicht.

„Schließlich empfehle ich dem Lehrer anſtatt ſeines bisherigen Leitfadens, oder wenigſtens daneben ein Hülfsbuch: das Weltgebäude von Hebel, ein unübertroffenes Urbild der populären Darſtellung, welches in der Hand des Lehrers mehr nützen könnte, als Globus und andere Maſchinen.

„In der folgenden Stunde wurde die Benennung „Parallelkreis" mit der allerdings zweckmäßigeren „Breitenkreis" vertauſcht, damit aber, weil auch der letztere unerklärt blieb, den Kindern eine neue Laſt auferlegt. Ich halte dafür, daß den Schülern für eine Sache eine Bezeichnung unbedingt nicht vorn herein gegeben werden darf, ſondern lediglich durch dieſelben

unter Leitung des Lehrers entstehen muß. Wie wenig sich der Lehrer mit seiner eigensinnigen systematischen Methode in die Lernenden fügte, beweist z. B. das Versehen, daß er, als auf die Frage nach einem bestimmten Parallelkreis der Wendekreis genannt ward, diese Antwort abweisend, auf den Aequator bestand.

„Die Erklärung der Wendekreise ging dahin, daß sich unter denselben die Sonne wendet, um sich wieder dem Aequator zu nähern. Was konnte dies im Sinne der Kinder bedeuten? Dieser Punkt ist so schwierig, daß dabei nothwendig, wie bei allen ähnlichen Fällen, die hier in Betracht kommende aber doch der Anschauung ferner liegende jährliche Bewegung der Sonne streng und klar von der unmittelbar wahrnehmbaren täglichen geschieden werden müßte. Um aber mit dem Wenden der Sonne eine Vorstellung zu verbinden, müßte die Erscheinung, wie sie sich unter den Wendekreisen selbst sinnlich darbietet, daß nämlich die Sonne während ihres jährlichen Laufes allen Punkten vom Aequator nach Norden und Süden in das Zenith tritt, bis sie vom Wendekreise an diese Bewegung wieder in umgekehrter Richtung macht — oder was für die sinnliche Anschauung noch besser wäre, die Erscheinung muß zunächst auf den Wendekreis am Himmel bezogen und von uns selbst angeschaut werden, wie die Sonne ihre allmähliche Erhebung zur Mittagszeit nur bis zu der am Himmel durch den nördlichen Wendekreis bestimmten Grenze fortsetzt und von da an als am längsten Tage, sich wieder senkt bis zum südlichen Wendekreis.

„In der mathematischen Geographie wie in der Astronomie sind überhaupt zwei Wege, die Erscheinungen aufzufassen, die rein kosmische (indem wir uns außerhalb der Gegenstände versetzen und dieselbe in ihrer Wirklichkeit erkennen) und die sinn-

lich terreſtriſche Anſchauung der Dinge, wie ſie ſich unſerem Standpunkte darbieten. Die gleichzeitige Betrachtung beider, die Zurückführung der einen auf die andere, gehört in die Wiſſenſchaft; die Erklärung der ſinnlichen Erſcheinungen aus den aſtronomiſchen Thatſachen kann indeß und muß auch ſchon auf den höhern Unterrichtsſtufen mit Knaben verſucht werden; für die hier in Betracht kommende Stufe ſcheint mir die Veranſchaulichung der terreſtriſchen Erſcheinung zu genügen, ſo daß hier und da, wo es möglich und nöthig iſt, auch die aſtronomiſchen Verhältniſſe hereingezogen werden können. Jedenfalls müſſen aber beide Auffaſſungsweiſen ſtreng auseinander gehalten werden und nicht, wie bei A. der Fall war, in einer und derſelben Erörterung neben einander laufen.

„Der Begriff Grad war als der 360te Theil eines Kreiſes bezeichnet, dann nicht einmal bildlich demonſtrirt, die Länge auf 15 Meilen angegeben, daß aber nicht alle Grade auf der Erde gleich ſind, daß die Längengrade nach den Polen abnehmen, weil die Breitenkreiſe abnehmen, erwähnte weder der Lehrer, noch konnten es die Kinder abſtrahiren.

„Mit übermäßiger Genauigkeit wurden nun die Entfernungen der namhaften Breitenkreiſe in Gradmaß gelehrt und geübt und daran die Lage und Ausdehnung der kurz mit kalt, warm, gemäßigt bezeichneten Zonen geknüpft. Damit war nun im günſtigſten Falle eine Kenntniß des künſtlichen Netzes auf dem Globus erreicht; iſt dann aber Geographie Wiſſenſchaft vom Globus? oder nicht vielmehr lediglich die von der Erde und den ſich an dieſelbe knüpfenden Erſcheinungen? Mußte nicht zunächſt, um der Vorſtellung, als ſeien die genannten Linien rein künſtlich und willkürlich, vorzubeugen — hervorgehoben werden, daß dieſelben in unendlicher Anzahl und durch jeden Punkt der Erde gezogen werden können, daß dann einige

von dieſen unzähligen Linien durch ganz beſtimmte Naturerſcheinungen, die ſich aus dem Sonnenlauf ergeben, merkwürdig ſind? Der Aequator iſt nicht allein die Linie, welche mitten zwiſchen den Polen um die Erde läuft, ſondern er iſt weſentlich auch die Verbindungslinie der Punkte, die Tag und Nacht ſtets gleich haben; der Polarkreis iſt nicht nur der $66\frac{1}{2}^{0}$ vom Aequator entfernte Breitenkreis, ſondern weſentlich die Verbindungslinie derjenigen Punkte, welche zweimal im Jahre Tag und Nacht gleich Null haben, und darum zweimal im Jahre die Sonne nicht über oder unter den Horizont kommt. Ebenſo iſt einleuchtend, daß die Erklärung der Zonen auf dieſe Himmelserſcheinung zurückgeführt werden muß, daß die Kinder lebendig in jene Erdſtriche verſetzt werden, wo die Sonne ſtets hoch am Himmel ſteht, wo ſie tiefer hinabſinkt, und dahin, wo ein halb Jahr Tag und eben ſo lange Nacht iſt ꝛc. Erſt daraus können die klimatiſchen Verhältniſſe deutlich werden, und durch das Zuſammenwirken aller dieſer Vorſtellungen ein klares anſchauliches Bild der kosmiſchen Erſcheinungen auf der geſammten Erdoberfläche zur Anſchauung kommen. Und ſollte die gründliche Erklärung dieſer Verhältniſſe auch nicht bei Allen erreicht werden, ſo iſt gewiß durch die bloße Schilderung derſelben mehr gewonnen, als durch die Kenntniß der geographiſchen Darſtellung auf dem Globus.

„Abgeſehen nun davon, daß dieſe Kenntniß für die minder- und mittelbegabten Schüler im günſtigſten Falle eine Gedächtnißſache bleibt, was haben dann die wenigen, die wirklich einer geometriſchen Anſchauung der Verhältniſſe fähig ſind, damit gewonnen? Iſt die Handhabung dieſer abſtrakten Verhältniſſe etwas anderes als ein Rechnen mit unbenannten Zahlen? gleichen die Kinder nicht den Beamten an den Zwiſchenſtationen einer Telegraphenlinie, die trefflich mit den geheimen

Signalen umzugehen wiſſen, denen aber die Bedeutung derſelben ein Geheimniß bleibt?

„Es handelt ſich bei der Vervollkommnung von W's Unterricht, wie mir ſcheint, nicht um ein Mehr oder Weniger, ſondern vielmehr darum, den bisherigen Weg gänzlich aufzugeben und ſich einem neuen, dem der unmittelbaren Veranſchaulichung zuzuwenden. Hat er ſich dazu entſchloſſen, ſo wird es ihm bei ſeinen ſonſtigen Vorzügen ein Leichtes ſein, in dem geographiſchen Unterricht jenes treffliche belebende Bildungsmittel geltend zu machen."

Rechnen. „B. hat in ſeiner Klaſſe bekanntlich mit drei Abtheilungen zu thun; ich ſchließe mich in meiner Recenſion der Reihenfolge an, in der B. die Abtheilungen vorzunehmen pflegt.

„3. Abth. Sie wurde beſchäftigt mit Vor- und Rückwärtszählen bis Zehn in unterbrochener und ununterbrochener Folge, ferner mit Addiren von Eins zu den Grundzahlen. Im Allgemeinen vermiſſe ich bei dieſer Abtheilung einen ſtreng ſtufenweiſen Fortſchritt. Wenn irgendwo ſo muß im Rechnen der Grundſatz als oberſter und unverbrüchlichſter feſtgehalten werden, keinen Schritt vorwärts zu thun, bis daß die Kinder das Hinterliegende nicht vollkommen begriffen haben. Nirgends iſt die Hemmung durch Sprünge ſo gewiß, ſo unvermeidlich als hier. Es dürfte zwar ſcheinen, daß man auf dem ganzen Gebiete von Eins bis Zehn nicht leicht Mißgriffe thun könnte, allein der Schein verſchwindet, wenn man bedenkt, wie viel Variationen ſchon mit den erſten zehn Zahlen möglich ſind; während jedoch nur auf der naturgemäßeſten Verknüpfung und Aufeinanderfolge die Bürgſchaft vom Gedeihen des Unterrichts ruht. B. ließ zählen 1 3 5 7 9, 9 7 5 3 1, 2 4 6 8 10, 10 8 6 4 2

und erſt darauf 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10. Warum wurde dies nicht vorangeſetzt?

„Was das Addiren anbelangt, machte B. es zwar beſſer als früher in wiefern er nicht 1 + 2, ſondern 2 + 1 ſagen ließ, ſchien mir aber darin zu fehlen, daß er die Kleinen, bei 10 auf ſolche Weiſe angelangt, auch rückwärts auf dem überaus holperigen Wege zu gehen nöthigte: 9 + 1 = 10, 8 + 1 = 9, 7 + 1 = 8 u. ſ. w. Dies erfordert bedeutend mehr Uebung als: 2 + 1 = 3, 3 + 1 = 4 u. ſ. w. Meiner Meinung nach hätte das Rückwärtsgehen ausgeſetzt werden können, da daraus kein Nachtheil entſprungen wäre, denn wer da weiß, daß 7 + 1 = 8, 8 + 1 = 9, 9 + 1 = 10 iſt, der weiß auch, daß 9 + 1 = 10, 8 + 1 = 9, 7 + 1 = 8 iſt, und ſollte er gleich den verwirrenden Rückgang nicht gewußt haben. Ueberhaupt ſcheint mir B. auf das Rückwärtsgehen im Rechnen großen Werth zu legen. Die Kleinen müſſen Unbehaglichkeit fühlen, wenn ſie kaum frohlockend über ihre mühſam gelungene Ankunft an einem gewiſſen Ziele unvermuthet wieder rückwärts getrieben werden. Wir mögen alſo immerhin um Mißbehagen zu vermeiden, da wo rückgängige Bewegung nicht nöthig iſt, ſie den Kindern erlaſſen.

„2. Abth. Sie zählte je 1, überſpringend von 100 abwärts und wieder aufwärts und addirte 9 + 2 = 11 bis 9 + 10 = 19.

„Gegen die Behandlungsweiſe des hier Vorgeführten habe ich nichts einzuwenden, allein B. ſcheint mir die Befähigung des größten Theils der Kinder zu hoch anzuſchlagen, denn aus den Antworten Einiger leuchtete nicht undeutlich hervor, daß ihnen das einfache Zählen ſelbſt noch nicht geläufig iſt. In der zweiten Abtheilung herrſchte, ſo oft ich dem Unterrichte bei-

wohnte, der wenigſte Eifer und bei einigen ſogar Unaufmerkſamkeit.

„Ueberdies ſcheinen mir in dieſer Abtheilung die Kräfte zu ungleich zu ſein. In den vier Stunden meiner Anweſenheit bemerkte ich kein Weitergehen, und dies wäre auch nicht paſſend geweſen, da der Gegenſtand der damaligen Beſchäftigung noch bei weitem nicht von Allen begriffen iſt. Ich will die Schuld hiervon nicht B. beimeſſen, ſie liegt zum größten Theil an dem Umſtande, daß die Aufrechthaltung der Disciplin B. ſo ſehr in Anſpruch nimmt, daß die Lebendigkeit und der ungehemmte Fortſchritt des Unterrichts wohl darunter leiden müſſen. Durch Eins erſchwert ſich wie ich meine B. ſelbſt die Sache. Wenn er nämlich die zweite Abtheilung heraustreten läßt, da fordert er einzelnen Kindern die Rechentafeln ab und ſieht, während dieſe zählen, die Exempel durch. Da er ſo die Beſchäftigten nicht gehörig ins Auge faſſen kann, ſo ſind ſie auch minder aufmerkſam. Ich möchte demnach B. rathen, bei dieſer Abtheilung etwa zwölf Minuten allein zum Durchgehen der Rechenexempel zu verwenden, indem dann die Aufmerkſamkeit nicht nach ſo vielen Richtungen hin in Anſpruch genommen würde.

„1. Abth. Sie rechneten Aufgaben wie folgende aus:

$$(5 . 6) + (8 . 8) - 44 + (7 . 4) - (3 . 7) - 1 = 8 . x$$

$$6 . 8 < 7 . 9?$$

$$7 . 3 + 8 . 7 < 88?$$

Das erſte Beiſpiel ſetzt die Kenntniß vom Gebrauche der Einſchließungszeichen voraus. B. machte nun zwar hie und da Parentheſen, da ſie aber den Kindern nicht erklärt worden ſind, und begreiflicher Weiſe noch nicht vollkommen erklärt werden können, ſo möchte ich bezweifeln, ob Beiſpiele in dieſer Form paſſend ſeien.

„In der letzten Aufgabe fiel mir auf, warum ſich B. der Zeichen > und < bediente. Sie waren den Kindern nicht klar, dies zeigte ſich am ſteten Schwanken, ob auf der rechten oder linken Seite des Zeichens die größere Zahl zu ſuchen ſei. Ich ſehe nicht ein, weshalb B. dieſes Zeichen gebraucht, da das Subtraktionszeichen vollkommen hingereicht hätte. Jenes fragliche Zeichen gehört gar nicht in die Arithmetik und es wird gebraucht, wenn ausgedrückt werden ſoll, daß das eine größer iſt als das andere. Zu viele Zeichen verwirren die Kinder und da namentlich bei dieſen alles auf die Stellung ankommt, und eine Verwechſelung ſo nahe liegt, ſo dürften ſie beim Kinderunterrichte weniger brauchbar ſein. Im gewöhnlichen Leben kommen ſie meines Wiſſens nicht vor.

„Die Art wie B. die erſte und zweite Abtheilung rechnen läßt, finde ich zweckmäßig.“ —

Man begnügte ſich nicht mehr mit einer Stunde, ſondern hospitirte mehrere Male hinter einander, ſtellte wie die mitgetheilten Recenſionen beweiſen, Reflexionen an, gab Rathſchläge und ſuchte zu helfen, wo zu helfen war. Das gab die Veranlaſſung, die Sache genauer zu unterſuchen und die Vorſchläge zu prüfen. Auch falſche Anſichten wurden ſehr lehrreich, indem ſie zurückgewieſen wurden und ſo der Schule zu Gute kommen.

Die Selbſtkritiken der früheren Semeſter hatten ſich nach und nach verloren. Jeder gab kurz mündlich an, was er über ſeinen eignen Unterricht zu bemerken hatte. Und doch hatten die Selbſtkritiken einen nicht geringen Erfolg gehabt. Außerdem, daß ſie zur Selbſtprüfung aufforderten und die Wahrheitsliebe ſtärkten, wurden ſie beſonders dann höchſt intereſſant und lehrreich, wenn eigne und fremde Kritik zuſammentrafen. Daher mochte der Direktor dieſes Bildungsmittel nicht verloren

gehen laſſen und machte am 4. Dec. 1845 wieder darauf aufmerkſam. Alle erkannten den Werth und die Wichtigkeit deſſelben, aber die Schwierigkeiten — wirkliche und eingebildete — erſchienen den meiſten zu groß, und nur wenige wagten es, ſich ſelbſt zu recenſiren und gleichſam nur zu fühlen, was dabei herauskomme und wie ihre Arbeit aufgenommen würde.

Von der Gründung einer Seminarkaſſe war ſchon die Rede. Am 18. Dec. wurde eine Verwendung derſelben beſchloſſen, welche für das Seminar nicht unwichtig wurde. Man legte den Grund zu einer Seminarbibliothek, welche bisher lediglich durch die Bibliothek des Direktors erſetzt worden war. Die erſten Bücher, die angeſchafft wurden, ſind: Otto: das Lehrbuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden aber nicht grammatiſirenden Unterrichts in der Mutterſprache; Lüben: Pflanzenkunde. Lüben: Naturgeſchichte. Doch war das nicht das einzige, was aus der kleinen Kaſſe zu beſtreiten war. Papier zu Klaſſenbüchern, und für die Kinder Schiefertafeln, Kreide, Schwamm u. ſ. w. wurde aus derſelben angeſchafft.

Einer ganz beſonderen Theilnahme erfreuten ſich in dieſer Zeit die allwöchentlich gehaltenen Katecheſen. Die in der Oberklaſſe ſollten ſich an das Sonntagsevangelium anſchließen, darüber war kein Zweifel, aber wie ſollte es in der Unterklaſſe gehalten werden?

Der Direktor hatte bereits früher dieſe ſogenannten Katecheſen mehr zu freien Unterhaltungen mit den Kleinen beſtimmt, die Reflexion ſollte zurücktreten und mehr ein Auseinandertreten der Begriffe erſtrebt werden. Da man aber über die Wahl der Themata nicht einverſtanden war, und doch die Willkür entfernt werden ſollte, ſo ſtellte der Direktor die Aufgabe, Geſichtspunkte für die Wahl der Themata aufzuſuchen, und ſogleich

verſprach Petermann einen Cyklus von Thematen in einer beſtimmten Ordnung vorzulegen; darüber ſollte die Verſammlung entſcheiden und das angenommene feſthalten.

Er erfüllte ſein Verſprechen ſchon in der nächſten Stunde und theilte Katecheſenſtoffe mit, die aus der Jugendgeſchichte Chriſti genommen waren. Dieſelben wurden beifällig aufgenommen, aber es entſtand die Frage, ob überhaupt die Jugendgeſchichte des Herrn als Ganzes Stoff für die Katecheſation in der Unterklaſſe ſein ſollte. Man ſolle lieber über moraliſche Sätze ſprechen, die Gebote eigneten ſich daher viel beſſer für die Kleinen. Zwar müßten einige Gebote wie das ſechſte ausgeſchloſſen worden, aber deſto praktiſcher könne man die übrigen machen. Ein Anderer wollte das Vaterunſer, aber man fand mehrere von den Bitten zu ſchwer; der dritte verlangte Bilder aus der ſittlichen Welt überhaupt und man entſchied ſich vorläufig dahin, daß einzelne Verſe aus der Jugendgeſchichte des Herrn als Anhaltepunkte oder Motive gewählt werden ſollten. Hilbert und Petermann übernahmen eine Gliederung derſelben auszuarbeiten.

Alles ſchien ſich jetzt auf die Katechiſation werfen zu wollen und mehrere Recenſionen über dieſelbe Katechiſation ſind nicht ſelten. Zwar wurden die andern Gegenſtände nicht vernachläſſigt, aber traten doch gegen jene ſo ſehr zurück, daß Wehner am 4. Dec. 1845 dem Seminar den Vorwurf machte, daß in ihm ein theologiſches Intereſſe auf Koſten der übrigen vorzuherrſchen ſcheine und der Direktor beſtimmt forderte, daß gleichmäßig über alle Gegenſtände Recenſionen gemacht würden.

Die Individualität machte ſich aber bei der unbeſtimmten Faſſung der Themata ſehr bald geltend. Am 22. Jan. 1846 wurde eine Katechiſation beurtheilt, welche ihren Stoff aus dem

A. T. genommen hatte. War es überhaupt räthlich, das alte Teſtament als Quelle zu benutzen? Die Einfachheit und Kindlichkeit der Erzählungen des A. T. ſchien dafür zu ſprechen, aber der gegenwärtigen Abtheilung der Kinder war dieſes noch zu fern, aus dem N. T. hatten ſie ſchon viel in der bibliſchen Geſchichte gelernt; Sprüche außer dem Zuſammenhange jedoch zu Grunde zu legen hielt man allgemein für ungenügend und kam wieder auf den Ausweg, vollkommene Freiheit zu laſſen. Für die Texte ſprach die Mannigfaltigkeit der Themata, der Standpunkt der Kinder forderte eine Erzählung, ein Lebensbild. Endlich gerieth man auf die Sprüchwörter. Man brachte auch gleich mehrere in Vorſchlag: „Rom iſt nicht in einem Tage gebaut"; „Ende gut, Alles gut"; „Der Krug geht ſo lange zu Waſſer bis er zerbricht"; „Jung gewohnt, alt gethan"; „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" ꝛc.

Der Cyklus religiöſer Themen wurde nicht eingeliefert. Beide, Petermann und Hilbert, waren bei der Bearbeitung derſelben zu anderer Anſicht gekommen. Die religiöſen Katechiſationen eigneten ſich überhaupt nicht für die Unterklaſſe, indem dieſelben zu ſchwer ſeien und durch das immerwährende Fragen der religiöſe Eindruck verloren gehe. Es hatten ſich alſo fünf Anſichten geltend gemacht oder es fragte ſich, ob über beliebige Themata oder über einen Themencyklus oder über Sprüchwörter allein katechiſirt werden ſolle, oder ob an bibliſche Geſchichten oder vorzulegende Bilder religiöſe Betrachtungen anzuknüpfen ſeien.

Abhandlungen wurden darüber geſchrieben, aber man einigte und überzeugte ſich nicht. Keine Katecheſe und Katecheſe! religiöſe und nicht religiöſe! ſtanden einander gegenüber. Schließlich wurde beſtimmt: 1) „die Wahl des Gegenſtandes einem Jeden frei zu laſſen, jedoch nur im Gebiete desjenigen, was das Gemüth der Kinder anzuſprechen vermag, 2) etwas poſitiv Concretes,

eine Bibelstelle, Sprachstück, Gedicht, Fabel, Parabel, Erzählung der Besprechung zu Grunde legen.

---

## Viertes Kapitel.

**Versammlungen. Nachruf. Ziel. Charakteristiken. 1846.**

Eine Versammlung während der Woche reichte nicht mehr aus, viele Recensionen kommen gar nicht zum Vortrage. Deshalb wurden am 7. Mai 1846 zwei Versammlungen beschlossen. In der einen sollten lediglich Schulsachen im engern Sinne zur Sprache kommen, in der andern mehr die Pädagogik betrachtet werden. An die Recensionen wurde die Forderung gestellt, daß sie nicht Einzelnes herausgreifen, sondern die ganze Stunde vollständig beurtheilen sollten. Den auscultirenden Mitgliedern wurden zu Recensionen namentlich die Katechisationen empfohlen.

Die Ermahnungen sowohl als der eigne Trieb der Mitglieder trugen ihre Frucht. Die Recensionen sind sehr ausführlich und meist fleißig gearbeitet, z. B.

Bibelerklärung. „Der biblische Abschnitt, der zu erklären war, befindet sich im 10. Cap. des Ev. Lucä und umfaßt die Verse 17—22. Er ist herausgenommen oder besser herausgerissen aus der dem Lucas eigenthümlichen Erzählung von der Aussendung der Siebenzig. Der letztere Umstand macht eine Anknüpfung an das Vorhergehende nothwendig. Der Erklärer suchte sie in der Art zu geben, daß er den Abschnitt des Capitels von 1 — 16 lesen ließ. Dies hatte jedoch, abgesehen vom Zeitverluste, den Nachtheil, daß den Kindern eine Menge Einzelheiten, die zu dem Folgenden in keiner Beziehung stehen, in das Bewußtsein

kommen und den Hauptpunkt, um den es sich handelte, zurück drängen mußten. Zweckmäßiger wäre es nach meiner Ansicht gewesen, wenn der Erklärer in einer Erzählung kurz und scharf zusammengefaßt hätte, was vorauszuschicken war. Die Kinder hätten so in wenigen allgemeinen Zügen ein klares Bild von dem Gegenstande erhalten, der nun im Einzelnen ausgeführt wurde. Der Unterschied zwischen den Siebzigen und den Zwölfen ist nicht bestimmt ausgesprochen worden. Die Kinder konnten sich nur soviel abnehmen, daß beides Jünger gewesen sind. Es gehörte aber wohl zur Sache, die Eigenthümlichkeiten beider Kreise anzugeben, so weit sie uns bekannt sind. In dem Ausrufe der Jünger: „Herr es sind uns auch die Teufel unterthan in deinem Namen" fand der Lehrer den Sinn „alles ist uns unterthan, gute und böse Menschen; sind uns die Bösen unterthan, wie vielmehr müssen es die Guten sein?" Daß diese Erklärung exegetisch und historisch nicht richtig ist, weiß der Lehrer selbst sehr wohl. Aber warum sie nun anwenden? „Da das Volk einmal die Bibel in ihrer Ursprünglichkeit nicht verstehen kann, so muß man dem Unverständlichen eine praktische Wendung geben. So ist die Meinung einer rationalistischen Fraktion, nach deren Grundsätzen der Erklärer verfahren sein muß, da es unmöglich ist, anzunehmen, daß er nicht anders zu erklären wußte. Diesem Grundsatz sogenannter moralischer und was damit zusammenhängt, natürlicher Erklärung der Bibel trete ich offen entgegen. Der Sinn einer Schrift ist so gut heilig und unverletzlich als die Persönlichkeit und das Eigenthum des Menschen. Was von der Wissenschaft gerichtet ist, darf meines Erachtens auch vor dem Volke nicht erscheinen, wenn nicht das schöne Band zwischen Wissenschaft und Leben gelöst, wenn nicht das Vertrauen zwischen Lehrer und Gemeine aufgehoben werden soll. Eine derartige

Methode bringt das Volk in eine schiefe Stellung zur heiligen Schrift; man weckt die Kritik der Menge ohne ihr den Geist und die Hülfsmittel der Kritik gewähren zu können. Dann wird die Bibel, wo sie noch gelesen wird, nicht mehr mit der Hingabe des Gemüths gelesen, die sie verdient und durch die das evangelische Leben des Volks gefördert wird, sondern es wird nur das Schwierige, das unserer Anschauung Widersprechende gesucht, um es für den Zeitgeschmack zuzurichten. Daß diese Manier unter dem intelligenten Theile des Volks herrsche, ist nicht zu läugnen, ebensowenig als, daß sie vorzugsweise aus der Behandlung der Bibel in Kirche und Schule hervorgegangen ist. Und darum hat auch vor Allem Kirche und Schule die Pflicht, den Schaden zu heilen. War V. 17 unrichtig erklärt worden, so blieb V. 18 unerklärt. Es schien mir als sei der Lehrer über das Schwierige, das diese Stelle vor einem Kinderkreise hat, absichtlich hinweggegangen. Aber so entstand ein Widerspruch mit V. 17. Dort waren die Teufel in böse Menschen transponirt worden, hier blieb Satan unangefochten stehen. Ueberhaupt ist ein derartiges Uebergehen von Schwierigkeiten immer nachtheilig. Das Schwierige, meine ich, ist auch immer das Eigenthümliche und alles Besondere muß gerade mit rechter Schärfe hervorgehoben werden, damit das Bemerken des Schülers geübt werde. Geschieht es nicht, so kann sich das Kind an eine oberflächliche Betrachtung der Dinge gewöhnen, und es wird das gefährdet, was die Grundlage der Verstandesbildung ist. Ein ähnlicher Fall ist weiter unten vorgekommen bei der Behandlung von V. 20 „Freuet euch aber, daß eure Namen im Himmel geschrieben sind." Hier wurde gesagt, daß im Himmel so viel heiße als „bei Gott". Die eigenthümliche biblische Redensart aber „bei Gott angeschrieben sein" blieb unerörtert, ja sie wurde sogar im Verlaufe der Unterredung durch die

Bemerkung aufgehoben, daß ſich Gott gar nichts aufzuſchreiben brauche, ſondern daß er Alles ſchon ſo wiſſe. Aber damit war der Ausdruck nicht erklärt, ſondern die Kinder mußten, wenn ſie nachdachten, in Conflikt mit der Bibel kommen, als welche von Gott ausſage, was ſeinem Weſen widerſpricht. Die „Skorpionen und Schlangen" von V. 19 wurden als bildliche Ausdrücke von Feindſeligkeit und Tücke der Menſchen genommen. Dieſer geiſtigen Wendung der Sache wäre es entſprechend geweſen, wenn der Erklärer auf die Natur der Macht, die Jeſus den Seinen gegeben, tiefer eingegangen wäre und das praktiſche Moment urgirt hätte, das die Stelle auf dieſe Weiſe an die Hand gab. Das Praktiſche iſt, meine ich, bei Behandlung der Bibel vor dem Volke überall zu benutzen, wo es ſich bietet, denn die Förderung des religiöſen Lebens iſt gerade der Hauptzweck aller Bibelerklärung. Die Geiſter V. 20 erklärte A. zunächſt für die Geiſter der guten Menſchen, ohne Grund, wenn wir die Stelle betrachten, ohne Conſequenz, da weiter unten noch die Geiſter der Böſen hinzukommen." Soweit die Recenſion.

„A. war ſchon vor Eröffnung der Schule Mitglied des Seminars. Er war unaufhörlich thätig. Er bewährte dabei eine ſeltene Sorgfalt und Gewiſſenhaftigkeit, die wenn auch bisweilen pedantiſch erſcheinend, doch auf einem tiefen ſittlichen Grunde ruhte."

„Alle pädagogiſchen Fragen, die ſich B. aufdrängten, ſuchte er ſich gründlich zu beantworten und ſtrebte, ſeine Erfahrungen auf dem Gebiete der Pädagogik philoſophiſch zu begründen. Doch war er den Kindern nicht immer klar und verſtand die Disciplin nicht zu handhaben wie nöthig war. Seine Sprache war unpopulär. In den Verſammlungen kämpfte er wacker zur Auffindung der Wahrheit, war jedoch nicht frei von einer

gewiſſen Rechthaberei. Kindern und Lehrern ſtand er etwas kalt und fremd gegenüber.

„C. arbeitete ſeit einem Jahre mit Kraft und Eifer in unſerer Uebungsſchule und ſchied mit dem Gefühl, ordentlich gefördert zu ſein. Großer Eintrag geſchah ſeinem Wirken im Anfange durch ſeinen ihm natürlichen Ungeſtüm. — — Als Recenſent war er ſcharf und derb, als Recenſirter empfindlich. Doch ſein Frohſinn und ſeine ihm eigenthümliche Verſöhnlichkeit brachten ihn bald wieder mit ſeinen Gegnern in das alte Verhältniß.

„D., der kernfeſte Sohn des Thüringer-Waldes, wirkte, wie es ihm nicht anders möglich war, auch im Seminar mit Kraft. Unermüdlichen Fleiß bewies er vorzüglich in der letzten Zeit. Sein Unterricht war gründlich und klar, ſeine Disciplin energiſch.“

So lautet der Nachruf in dieſem Jahre.

Manche Arbeit ſchien unnütz, ſo namentlich die Weitläufigkeit der Protokolle, eine Frage, die ſchon früher aufgetaucht war. Aber es konnte nichts helfen. Man mußte die Arbeit behalten. Denn das Vorleſen der Protokolle hatte den Zweck, das Dageweſene nicht obiter wieder hervorzurufen, ſondern es wieder ins Bewußtſein zu bringen und andere Gedanken, die einer dabei hatte, mit aufzurufen. Deshalb durfte es nicht bloßes Knochenwerk, ſondern mußte mit Fleiſch umgeben ſein. Auch zu bedenken war, daß die Zeit, welche darauf verwendet wird, nur Minuten ſind. Dann hatten die Protokolle für die Zukunft den Zweck, daß ein Neueingetretener ſich über das Dageweſene orientiren und ein Bild des Seminars entwerfen konnte. Dies war ganz unmöglich, wenn das Protokoll nur aus Notizen beſtand. Daher blieb es bei der Arbeit.

Wie weit die Arbeit des Seminars überhaupt Erfolg hatte,

bewies das Examen am 14. Juli 1846, bei welchem die Stadtbehörde zugegen war und der Geheime Kirchenrath Schwarz präsidirte. Die Kritik über die Leistungen war eine allseitige, scharfe; die Mängel wurden klar hervorgehoben, die Ausstellungen und Berichtigungen meistens dankbar angenommen und die Ziele bestimmter gefaßt. Das Ergebniß war: man könnte zufrieden sein und namentlich auch mit den Kindern, welche die Kinder anderer Schulen durch Unbefangenheit, Geradestehen und Lautreden entschieden übertrafen.

Eine höchst wichtige Arbeit beginnt in diesem Jahre. Schon zu wiederholten Malen hatte der Direktor sowohl in seinen Vorlesungen als in den Versammlungen des Seminars gelegentlich auf den Segen der Charakteristiken einzelner Kinder aufmerksam gemacht. Freilich wurden bei mancherlei Fragen über einzelne Kinder die Ansichten über dieselben mitgetheilt, aber eine allseitige Auffassung derselben war niemals gegeben worden. Der Direktor verkannte die Schwierigkeit solcher Charakteristiken durchaus nicht. Er hatte zu dem Ende in einer seiner Vorlesungen die alte Psychologie kritisirt und die Fruchtbarkeit der herbart'schen theoretisch und praktisch deutlich gemacht und zu psychologischen Betrachtungen aufgefordert. Am 10. Aug. 1846 sprach er sich abermals weitläufig über diese Aufgabe aus, indem er das herrliche Schriftchen: „Ueber Kindernaturen von Strümpell" durchging. Der erste, der sich zu einer solchen Charakteristik erbot war Bulle.

# Fünftes Kapitel.

Nachruf. Vorträge. Geburtstag. Einheit. Senior. 1846—1847.

„Wie ſich A. überhaupt auszeichnete durch unermüdlichen Fleiß und durch tiefe wiſſenſchaftliche Bildung, ſo ließ er auch unſerem Seminar und der damit verbundenen Schule die Früchte hiervon zu Gute kommen. In der Schule hatte er durch meiſterhafte Strenge gegen ſich ſelbſt wie gegen die Kinder eine wohlthuende Ordnung hergeſtellt und in den Kindern durch eifriges Bemühen große Regſamkeit geweckt. Die Achtung der Kinder beſaß er im höchſten Grade; an der Erlangung ihrer Liebe mag ein etwas finſterer Zug, der ihn oft den Kindern zu ſcharf entgegen treten ließ, ihn verhindert haben, wie derſelbe den ſo freundlichen Jüngling ſeinen Comilitonen oft als Menſchenfeind erſcheinen ließ.

„B. war beſeelt von einem eifrigen Verlangen unter den Kindern Gutes zu wirken, und würde auf jeden Fall manche gute Frucht gezogen haben, wenn ihm nicht hierin eine gewiſſe Unklarheit, die ſich durch ſein ganzes Weſen hindurchzog und wohl auch ein trüber Schein von Eitelkeit hinderlich geweſen wäre. Freilich war er faſt immer von körperlichen Leiden gedrückt, denen er leider zu großen Einfluß auf ſeine Gemüthsſtimmung ließ. In den Verſammlungen zeigte er immer rege Theilnahme an Allem, was verhandelt wurde und trieb den Unterricht mit großem Eifer. Er hat ſich bei den Kindern großen Reſpekt erworben, freilich vielleicht durch gewaltſame Mittel, aber auch entſchiedene Liebe.

„C. war voll Eifer für die gute Sache der Pädagogik und arbeitete unabläſſig an ſich, um ſich zu einem tüchtigen Pädagogen zu bilden. Wenn ihm das hier noch nicht gelingen

wollte, ſo wird es ihm ſicher in ſeinem Vaterlande gelingen. Im Anfange äußerſt empfindlich und jedem guten Rathe, er mochte kommen woher er wollte, unzugänglich, ließ er ſich nach längerem Aufenthalte im Seminar gern ſcharf recenſiren und nahm guten Rath dankbar an; er ſelbſt war ein ſcharfer Recenſent. Außerdem ſuchte er über die Methode in den einzelnen Fächern durchaus ins Klare zu kommen, ſie ganz vor ſich zu rechtfertigen.“ —

Es iſt dies der letzte Nachruf, der in den Akten zu finden iſt. Wir ſehen aus ihm, mit welchem Ernſt und mit welcher Beſtimmtheit die Zurückgebliebenen die Leiſtungen der geſchiedenen Freunde beurtheilen. Das Seminar war eine ſittliche Macht, die jeden unaufhaltſam und unwiderſtehlich unter die ſittlichen Ideen beugte und ſchonungslos das Ich zurückdrängte und auf die Aufgabe, auf die Schule und die Kinder hinwies. Es iſt zu beklagen, daß von jetzt ab der Areopag ſchweigt. Wohl iſt es möglich, aus den Akten jeden Charakter vollſtändig zu zeichnen, denn jeder wird gezwungen, ſich zu geben wie er iſt oder wenigſtens ſich ſo zu zeigen, daß man Schein und Sein genau unterſcheiden kann; allein etwas anderes iſt das Urtheil des Hiſtorikers, ein anderes das Urtheil des Zeitgenoſſen. Die Protokolle geben einen herrlichen Beitrag zur Geſchichte eines Jeden, und ſollte einem der Mitglieder des Seminars das Glück zu Theil werden, einen Biographen zu finden, ſo wird dieſer in den Akten des Seminars einen der lichteſten Punkte ſeines Lebens finden.

„Es erhoben ſich theils gegen die Art dieſes Nachrufs im Allgemeinen, theils gegen die völlige Richtigkeit der darin gegebenen Beurtheilungen und Charakterſchilderungen mancherlei Einwendungen.“ Zwar „ſollten die Nachrufe auch in Zukunft beibehalten werden, aber nicht eine ſittliche Charakterſchilderung

und Kritik der abgegangenen Mitglieder im Allgemeinen, sondern nur eine Charakteristik ihres Strebens und Wirkens, wie es sich in der Schule und in den Versammlungen des Seminars an den Tag lege, liefern."

Was aber von jetzt ab noch mitgetheilt wird, ist wenig bedeutend.

Das Seminar entwickelte eine große Thätigkeit. Es wurden in der kurzen Zeit eines Semesters neben den Schulstunden und Vorlesungen eine beträchtliche Menge Arbeiten und Recensionen geliefert. Wir theilen als Beispiel folgende mit:

„Heimathskunde. Die Heimathskunde ist die den Unterricht in der Geographie vorbereitende Disciplin. Sie hat also die Aufgabe, die Kinder mit dem Theil der Erde, den sie ihre Heimath nennen, bekannt zu machen und so möglich zu machen, daß von den Dingen, welche hier in der Heimath angeschaut werden, zu den entfernteren, welche die Blicke nicht erreichen können, von dem Kleinen zu dem Großen ohne Schwierigkeit übergegangen werden kann. Neben diesem nächsten Zwecke hat sie aber noch einen andern, der zwar auch in andern Disciplinen angestrebt werden muß, zu dem aber in der Heimathskunde die meiste Gelegenheit geboten ist, nämlich den, daß die Kinder sehen und hören lernen. Man wird freilich fragen: sind denn die Kinder blind und taub? In gewisser Beziehung sind sie es, und wir Erwachsene noch mehr als sie: blind nämlich insofern, als sie eine Menge von Dingen wohl sehen, aber nicht behalten und also keine klaren Vorstellungen von ihnen bekommen, sich nicht zum Nachdenken durch sie reizen lassen, taub sind sie ebenso wie wir, sie hören Manches und vernehmen es doch nicht. Dies ist auch der einzige Grund, aus welchem ein in der Heimath der Kinder Fremder es unternehmen kann, die Kinder mit ihrer Heimath bekannt zu machen,

freilich muß er ſelbſt die Augen gehörig aufthun, ſich ſelbſt eine ins Einzelne gehende Kenntniß der Gegend verſchaffen. — Hier iſt nun auch das Ziel der Heimathskunde geſteckt: es iſt ein lebendiges Bild des Vaterlandes im engſten Sinne in den Kindern hervorzurufen und ſie bekannt zu machen mit den erſten Elementen der aſtronomiſchen Geographie, d. h. mit den Himmelsgegenden und dem Laufe des Mondes und der Sonne.

„Wie wird dies nun erreicht?

„Wie wir die Kinder bekommen, ſind ſie faſt alle noch in dem Zuſtande der geiſtigen Rohheit, d. h. ſie können noch nicht ordentlich reden, ſehen und hören; außerdem haben ſie von einer Maſſe von Dingen und Worten, die ſie ſchon unzählige Male geſehen und gebraucht haben, keine rechte Vorſtellung. Dies alles in den Kindern zu ſchaffen, iſt alſo die erſte Aufgabe.

„Die Kinder befinden ſich beim Beginn dieſes Unterrichts in der Schulſtube, es iſt alſo das Nächſte, ſie mit dieſer bekannt zu machen: man läßt ſich deshalb die Gegenſtände, die in der Schulſtube befindlich ſind, nennen, ſie beſchreiben nach Geſtalt, Farbe u. ſ. w. Sodann geht man auf das Verhältniß der Gegenſtände zu einander über: auf ihre Größe, die ſehr bald abgemacht iſt, weil dieſe Art von Vergleichung ſchon unzählige Mal von den Kindern theils gemacht, theils geſehen worden iſt. Schwieriger iſt aber ſchon die Lage der Gegenſtände zu beſtimmen. Die Kinder haben alle ſchon von „oben, hinten“ u. ſ. w. geſprochen, aber es iſt ihnen faſt unmöglich, dieſe Begriffe anzuwenden. Dieſe Begriffe werden am leichteſten an den Kindern ſelbſt deutlich gemacht. Man läßt zwei Kinder aus der Bank heraustreten und ſtellt ſie ſo, daß ſie mit ihren Seiten an einander ſtehen, und ſagt ihnen, daß ſie neben einander ſtehen; dies läßt man andere wiederholen,

wechſelt mit den verſchiedenen Seiten der Kinder; ſodann läßt man zwei andere Kinder heraustreten und giebt ihnen die Aufgabe, ſich neben einander zu ſtellen, ſo lange bis alle wiſſen, was es heißt neben einander ſtehen oder ſitzen. Derſelbe Prozeß wird bei hinten, vorn, zwiſchen angewandt. Letzteres hat deshalb noch beſondere Schwierigkeiten, weil die Kinder das Wort gewöhnlich nicht ausſprechen können, man ſetze deshalb einſtweilen dafür: in der Mitte. Oben und unten wird an dem Körper der Kinder ſelbſt deutlich gemacht. Sind dieſe Begriffe feſt, ſo geht man zu links und rechts über: Man läßt den Kindern ihre Hände ausſtrecken, ſie herumdrehen, bis ſie an ihrem Körper genau wiſſen, was rechts und links iſt. Hierauf läßt man einzelne an anderen die verſchiedenen Seiten zeigen. Iſt dies Alles feſt, ſo geht man zu den Gegenſtänden in der Schulſtube zurück und wendet die gewonnenen Begriffe auf ſie an.

„Iſt die Schulſtube genau beſchrieben, ſo ſtellt man eine Vergleichung mit einer Wohnſtube an. Von der Schulſtube geht man zu dem Hauſe, in welchem ſie ſich befindet, über. Das vergleicht man mit einem Wohnhauſe. Beide müſſen aber im Aeußeren und Inneren aufs Genaueſte verglichen werden. Von dem Hauſe geht man auf die Umgebungen des Hauſes über und zwar ſo, daß man ſie mit den Kindern zuſammen in Augenſchein nimmt, ſie zuerſt auf Einzelnes aufmerkſam macht, dann ihnen die Aufgabe ſtellt, ſich ſelbſt genau umzuſchauen ohne die Fingerzeige des Lehrers; ſelbſt auf das Kleinſte eingehend, ſowohl wenn ſie es ſelbſt bringen, als auch ſie darauf aufmerkſam machend, da dieſes Kleinſte gerade manchmal das iſt, worauf es ankommt. Hier in Jena kann man ſogleich zu der Kirche übergehen. Sie wird zuerſt mit einem andern Hauſe verglichen, dann allein betrachtet, hierauf mit andern Kirchen in der Stadt verglichen. Von der Kirche geht man zu

andern Häuſern, die den Kindern beſonders in die Augen fallen, ſei es durch einen Thurm oder ſonſt etwas Abſonderliches, man läßt ſich Alles von den Kindern beſchreiben, zuletzt nur zuſammenfaſſen laſſend und das Wichtigſte heraushebend.

„Hierauf geht man zu der Stadt im Ganzen über. Man nimmt einen beſtimmten Ausgangspunkt an, hier vielleicht die Kirche, weil durch dieſe die Schule ganz verdeckt wird. Von hier geht man nach den verſchiedenen Seiten und zwar ſo, daß man die Kinder ausführt und von Zeit zu Zeit haltmachend, ſich das Auffallende nennen, die veränderte Richtung angeben läßt u. ſ. w. Nach einem ſolchen Spaziergange wiederholt man alles aufs Genaueſte und man wird finden, daß die Kinder ſchon mehr geſehen haben, als die Erwachſenen. Hat man ſo einen beſtimmten Ausgangspunkt und von dieſem aus verſchiedene ſcharf gezeichnete Linien, ſo iſt es leicht, das Uebrige von den Kindern, auch ohne daß es ihnen gerade gezeigt worden iſt, beobachten zu laſſen. Man nehme nun die Kinder und gebe ihnen an der Tafel ein Bild des bisher Geſehenen und Beſchriebenen. Von der Stadt gehe man nun zu den Vorſtädten, mit allen ihren Einzelheiten, Brücken, Gäßchen, Bäumen u. ſ. w. über und zeichne ſie an die Tafel. Von den Größeren laſſe man es ſelbſtſtändig aufzeichnen, von den Kleineren ſogleich in der Schule den Verſuch zum Nachmalen machen. Es bedarf hierzu keiner großen Zeichenkunſt.

„Iſt das vollendet, ſo führt man die Kinder hinaus auf einen Berg und zeigt ihnen die Herrlichkeit der Welt. Am beſten iſt hierzu der Hausberg, weil man von ihm aus die ganze Stadt überſehen kann. Man läßt ſich hier gleichſam aus der Vogelperſpektive die Hauptpunkte und Hauptrichtungen wieder angeben. Sodann aber zeigt man ihnen die Umgebungen der Stadt, und man wird finden, wie nöthig die Kinder

das Zeigen haben, denn ſie ſehen wohl jeden Vogel auf dem Baume, aber die Saale und die dem Hausberge gegenüberliegenden Berge ſehen ſie nicht. Man zeige ihnen aber nicht zu viel auf einmal, ſondern einen nur feſt abgegrenzten Theil, dieſen aber genau. In der Schule läßt man ſich dann den gemachten Weg genau beſchreiben bis auf die kleinſten Biegungen, die man gemacht hat; endlich das vom Berge aus Geſehene wiederholen und ebenſo genau beſchreiben, als man es gezeigt hat. Nachträge und ſelbſtſtändig gemachte Beobachtungen der Kinder weiſe man ja nicht zurück. So werden die Spaziergänge nach den verſchiedenſten Seiten hin gemacht, doch ſo, daß eine gewiſſe Ordnung eingehalten wird, damit die Kinder allmählig ein ganzes Bild von der Gegend bekommen und nicht blos viele einzelne Bilder. Iſt die nächſte Umgebung auf dieſe Weiſe den Kindern genau bekannt, ſo führe man ſie an einem hellen Tage wieder hinaus, laſſe ſich beſtimmte Punkte auf dem Horizonte feſtſetzen und lenke ihre Blicke dann gen Himmel und zeige ihnen die Sonne, ſage ihnen, wo ſie aufgeht und untergeht, wo ſie im Mittag ſteht u. ſ. w. Hiernach und nach den bekannten Lagen der bekannten Berge und Häuſer gebe man ihnen die Himmelsgegenden an, jede ſogleich mit ihren beiden Namen. Dieſe feſt einzuprägen, laſſe man die verſchiedenen Drehungen und Wendungen machen, die Kinder einander abfragen u. ſ. w. Alles wird dann in der Schulſtube wiederholt und auch hier die Himmelsgegenden nach der Stellung der verſchiedenen Gegenſtände eingeprägt, ſo eben im Freien, wieder von einem andern Standpunkte aus.

„Von der Sonne geht man zum Monde über, dem Lieblingsſterne der Kinder, man zeigt ihn ihnen ſelbſt, wenn er im erſten Viertel ſteht, wo er ja am Tage ſchon ſichtbar iſt. Den Vollmond kennen ſie alle ſchon u. ſ. w. Die Stellung des

Mondes zur Erde und Sonne muß erſpart werden, bis zum Unterricht in der Geographie.

„Auch einzelne Sternbilder, z. B. der Himmelswagen, der Orion müſſen den Kindern gegeben werden.

„Iſt die nächſte Umgebung mit Allem, was aus der Geſchichte an ihr zu merken iſt, den Kindern geläufig, ſo dehnt man den Geſichtskreis immer weiter aus. Hier muß dann eine lebendig ſchildernde Erzählung das erſetzen, was die Anſchauung nicht geben kann.

„So iſt der Unterricht in der eigentlichen Geographie vorbereitet, denn den Kindern iſt nun gegeben, was ſie brauchen, um zu verſtehen, wenn von Bergen, Thälern, Flüſſen, Seen, Städten, Dörfern u. ſ. w. die Rede iſt, ſie haben Alles in ihrer Umgebung im Kleinen geſchaut und können ſich leicht eine Vorſtellung vom Großen machen. Auch die wichtigſten Naturerſcheinungen ſind bei verſchiedenen Gelegenheiten alle behandelt worden. Für ſie kann kein beſtimmter Platz angewieſen werden, ſie müſſen da behandelt werden, wo ſie eben ſichtbar ſind. Nur der Behandlung der Wolken kann man einen beſtimmten Platz anweiſen, da wo von der Erde zum Himmel übergegangen wird.

„Für das Einzelne ſ. Fingers Anweiſung zum Unterricht in der Heimathskunde.“ —

Die Seminarſchule war dem Seminar am 9. Dec. 1844 übergeben worden. Dieſes Tags war ſowohl 1845 als auch 1846 gedacht und mancher Rückblick und Vorblick von demſelben gemacht worden. Von 1847 an wurde er aber zu einem ſtehenden Feſttage. Am 10. Dec. 1847 erinnerte der Direktor daran, daß am 9. Dec., alſo Tags zuvor, der Geburtstag des Seminars, am Tage der Verſammlung aber der erſte Schultag geweſen ſei. Dies ſollte fort und fort in Andenken erhalten

werden. Man wollte den Tag benutzen, um die Berufsfähigkeit von einer idealen Seite anzusehen und sich im Geiste mit den Ausgeschiedenen vereinigen, sowie von diesen erwartet wurde, daß sie des Tags in Liebe und Dankbarkeit gedächten.

Dieses Fest, damals gegründet, gehört zu den herrlichsten des Seminars und es bildete sich mit der Zeit ein besonderer Ritus aus. Es zerfällt in einen „ernsten und in einen heitern Theil". Der Direktor eröffnet das Fest mit einem Rückblick und einem Vorblicke, macht auf das aufmerksam, was erreicht, und was noch zu erstreben ist, spricht über die Hülfen und Hemmungen der Wirksamkeit des pädagogischen Seminars und fordert dasselbe zu einem bestimmten Vorsatze auf. Dies letztere war immer das „Geburtstagsgeschenk", welches er seinem lieben „Seminarkinde" zu bringen pflegte. Viele gedachten der Stunde, und Briefe gingen von allen Seiten ein mit Glückwünschen und materiellen Hülfsmitteln. Viele sandten ihr Scherflein aus der Ferne, um die Zwecke des Seminars zu fördern, Andere reisten meilenweit herbei, um in dem jugendlichen frischen Kreise sich zu vergnügen und zu erfrischen. Jetzt werden alle eingegangenen Briefe vorgelesen und endlich vom Senior die Chronik des Seminars vorgetragen. Nach diesem vereinigt man sich zum frohen Mahle, welches der Direktor in gewohnter Liberalität bietet und bei welchem seine Gemahlin, die an dem Gedeihen des Seminars den wärmsten Antheil nimmt, die angenehmste Wirthin von der Welt ist. Wenn dann den ernsten Anforderungen des Magens genügt ist, ertönen männliche Gesänge, werden Toaste ausgebracht ernsten und scherzhaften Inhalts. Aufführungen aller Art, Produktionen in Musik, Gesang und Drama wechseln je nach der Individualität, witzige Zeitungen, welche geißeln und oft bessern, schnurrige Raritäten, Auktionen und Zeichnungen u. s. w., Alles das war es, was den Wein würzte, und vor Allem war

es das Gefühl, daß Alle nach einem Ziele strebten, welches jeden fest bannte in die Festversammlung. Nur die Pflicht, am andern Morgen in der Schule frisch zu sein, mahnte zum Aufbruch.

Eine vollständige Beschreibung eines solchen „Geburtstags" wäre ein herrliches Bild von dem Leben des Seminars und stellte namentlich das Verhältniß des Direktors zu den Seminaristen in ein so helles Licht, wie es alle Schilderungen nicht geben können.

Diese Feste beweisen, daß die Einheit bei Weitem größer sei, als sie erwartet werden könnte. Oder sollte sie nicht erwartet werden? In den Vorschlägen und Gedanken des Einzelnen war der Natur der Sache nach viel Falsches, Schiefes, was nicht in den Organismus der Anstalt sich fügen wollte. Aber es konnte auch nicht. Zuerst trat die Tradition mit aller Macht dagegen auf, welche durch diejenigen repräsentirt wurde, welche schon in früheren Semestern im Seminar gearbeitet hatten, zweitens erhob sich eine scharfe und eingehende Kritik Aller, welche schließlich vom Direktor zusammengefaßt und ergänzt wurde. Daraus schlugen sich die klaren Imperative nieder, wie es in der Schule gehalten werden solle und müsse. Drittens war Jeder von Allen beaufsichtigt, nicht polizeilich, sondern herzlich der Kinder wegen und um der Fortbildung willen. Jeder wollte vom Andern lernen. In diesem Semester endlich hielt der Direktor selbst über die Methode einzelner Unterrichtsgegenstände eine Reihe von Vorträgen, welche aber leider nur in aphoristischen Auszügen in den Akten verzeichnet sind.

Am meisten war Gefahr zu fürchten für die Disciplin. Daher waren die Bemühungen, Rathschläge und Hülfen des Direktors auch immer am umfassendsten, immerwährend, und es entwickelte sich ein ganzes System von Ordnungen, welche durch

Tradition ſich forterbten. Manches ging wieder zeitweilig verloren: der Direktor holte es aus dem Schachte der Vergangenheit wieder hervor; manches wurde mißverſtanden: er aber war nicht müde im Erklären. Ein großes Verdienſt alſo erwarb ſich der Senior Wehner, welcher auf Grund der Verhandlungen die Schulordnung ausarbeitete. Dieſelbe wurde ſpäter angenommen und gedruckt. „Nicht für das Auge der Schüler, ſondern der Lehrer! Nicht ein todter Buchſtabe, den Geiſt zu tödten, ſondern ein lebendiger Wegweiſer, den Geiſt zu finden", heißt das Motto. Sie wurde als Ausfluß des Geſammtwillens der Lehrer betrachtet und als ſolcher feierlich anerkannt und beſtätigt und erhielt Gültigkeit und Kraft in allen Punkten, ſo lange, als nicht derſelbe Geſammtwille ſpäter Abänderungen im Einzelnen oder Ganzen vorzunehmen beſchloß.

Wohl kamen Manchem Bedenken, ob die Einheit der Schule beſtehe, ob in einem Geiſte und Sinne in ihr gewirkt werde. Aber gerade darin, daß man den Mangel der Einheit fühlte, lag der ſchönſte Beweis für das Streben ſie herzuſtellen. In den meiſten Schulen kommen die Widerſprüche zwiſchen den einzelnen Lehrern gar nicht an den Tag, hier aber unter dem zuſammenhaltenden und den feſten Mittelpunkt bildenden Einfluſſe des Direktors, wo die jungen Leute nicht mit der Prätenſion einer fertigen Methode auftraten, ſondern Belehrung und rückſichtsloſe Recenſion zu fordern gelernt hatten, wurde die kleinſte Differenz ſogleich bemerkt. Die Schule war vielleicht einheitlicher, als die meiſten mehrklaſſigen Schulen in ganz Deutſchland. Eins war das Collegium wenigſtens in dem Streben, die Schulordnung zu halten.

Später haben die Seminarmitglieder vielfach ſelbſt berichtet, daß ſie es draußen anders gefunden, aber nicht beſſer. Unter andern ſchreibt ein Mitglied zum Geburtstage 1847.

„Erkennt dabei, welch' eine unſchätzbare Wohlthat, welch' ein großer Gewinn es iſt, äußerlich und innerlich als eine Geſammtheit dazuſtehen und in einem Sinne, nach einem Punkte hinzuwirken. Denn ſpäter ſteht Jeder mehr oder weniger vereinzelt da, und muß aus ſich herausnehmen, was er Andern geben will und entbehrt des wohlthätigen Hebels des ganzen und wechſelſeitigen Einwirkens, das ein Organismus ſeinem einzelnen Gliede bietet. Ich erfahre nämlich immer mehr, daß es dem Leben ſehr an Zuſammenhang und Zuſammengreifen fehlt. Obwohl Mitglied eines Collegiums von zehn Lehrern — denn ſoviel zählt unſere ſtädtiſche Bürger- und Volksſchule — bin ich mir doch ganz ſelbſt überlaſſen, und wie ich, ſo geht jeder Andere ſeinen eignen Weg. Jeder hält ſeine Schule nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen — und damit abgemacht. Wenn man auch in verſchiedenen Klaſſen Unterricht giebt, ſo weiß man doch nicht, was zu gleicher Zeit der Andre in derſelben Klaſſe treibt. Dabei beſteht ein ganz freundſchaftliches Vernehmen, man unterhält ſich auch mit Einzelnen über Schulangelegenheiten, allein der Art, daß eine Einwirkung auf die Schule ſelbſt ſtattfinden könnte, ſind die Unterhaltungen nicht, weil ſie eben blos unter Einzelnen gepflogen werden, und Jeder es treibt, wie er will. Es beſteht zwar eine Lehrerconferenz, ich habe erſt einer beigewohnt, kann alſo noch nichts ſagen; ſie dreht ſich aber auch blos um Aeußerlichkeiten u. ſ. w." —

In dieſes Semeſter fällt auch die Gründung einer Schülerbibliothek. Sie wurde angeregt durch Müller aus Gera und wuchs ſehr bald durch ſeinen und der Uebrigen friſchen Sammeleifer.

Der bisherige Senior Wehner ſchied aus dem Seminar, nachdem er 2½ Jahr mit ſeltener Treue und Rüſtigkeit in dem Seminar gewirkt hatte. An ſeine Stelle wurde Soſtmann gewählt.

# Sechstes Kapitel.

Feste. Psychologische Vorträge. Trägheit. Drei Klassen. 1847.

Der Geburtstag des Seminars giebt uns Anlaß, auf die Schulfeste Rücksicht zu nehmen. Außer den kirchlichen Festen der Gemeine waren folgende der Schule eigenthümlich: 1) die Entlassungsfeier der Confirmanden aus der Schule. „Sie war vielleicht die ernsteste, erhebendste und das Gemüth am tiefsten ergreifende. Es war der gänzliche Abschied von der Schule, der Uebertritt in das große Leben, dessen Lust und Leid dem menschlichen Auge noch verschlossen ist.“ Der Direktor legte die Wichtigkeit und den Ernst des Tages dar; Wechselgesänge fanden statt zwischen den Abgehenden und der ganzen Versammlung. Die Confirmanden bekamen ein Zeugniß für ihr ganzes Schulleben, in dem Hoffnungen und Befürchtungen ausgesprochen waren, begleitet von einem Wahlspruch der Bibel. Die Feier schloß mit dem Gebete und die Abgehenden nahmen durch Handschlag von den Lehrern und ihren Mitschülerinnen Abschied.

Eine ähnliche Feier fand später statt, wenn mehrere Lehrer von der Schule und dem Collegium Abschied nahmen.

Die Schule hatte außerdem drei ihr eigenthümliche Feste. Es war zunächst Weihnachten. Gaben der Liebe gingen ein und wurden den Kindern festlich beschert. Die erste Bescherung kam etwas sehr post festum, denn sie fand am 6. und 9. Febr. 1845 statt. Die Geschenke waren zum Theil von den Beiträgen der Lehrer selbst, größten Theils aber aus einer Lotterie hervorgegangen und brachten Gebern und Empfängern freundliche Gesichter.

Das zweite Weihnachtsfest 1845 war auch für die Kinder

der Seminarſchule ein fröhliches und erhebendes. Es fand im Schullokale der Bürgerſchule ſtatt, und nahmen außer den Seminarſchülerinnen noch die Knaben und Mädchen der zweiten Bürgerſchule Theil. Der Saal war erleuchtet, ein großer Chriſtbaum breitete ſeine Aeſte über die mit reichen Gaben bedeckten Tafeln aus. Außer den eigentlichen Chriſtgeſchenken gab es auch Stollen, Pfefferkuchen, Nüſſe u. ſ. w. Es wurde ein Weihnachtslied geſungen, der Direktor Dr. Zeiß ſprach einige Worte. Kinderfreunde jeden Standes und Alters füllten den Saal. Die Gaben waren reichlich eingegangen, namentlich durch den von Friedrich Hofmann redigirten Weihnachtsbaum. Nie wohl reichlicher beſchenkt gingen die Kinder hinweg."

Ueber die Chriſtbeſcherung 1846 enthält die Chronik nur die Notiz: „Zu Weihnachten bekamen die Seminarſchülerinnen mit den andern Armenkindern auf dem Roſenſaale beſchert." — Das ſcheint darauf hinzudeuten, daß man mit der Art und Weiſe der Beſcherung nicht zufrieden war. Ja dies wird noch wahrſcheinlicher durch die Nachricht über das folgende Weihnachtsfeſt 1847. Denn die Chronik meldet: „nicht wie früher im alten abgelebten Style wurde den Kindern beſchert, ſondern aus der friſchen Lebenskraft des Seminars, aus der Liebe geſtaltete ſich eine neue Weihnachtsbeſcherung.

„Man trennte ſich von den alten Weihnachtsbeſcherern und war deshalb von den milden Gaben jener Quelle verlaſſen, deſto reichlicher floß die neue. Schnell war eine Weihnachtslotterie veranſtaltet und theils von untergebrachten Looſen, theils aus Geldſchenkungen erhielt man die Summe von nahe an dreißig Thalern. Dazu kamen noch von freundlich geſinnten Frauen manche ſchöne Gaben. Es wurden für jenes Geld lauter neue Sachen eingekauft und für die Kinder zugeſchnitten und vertheilt nach den Bedürfniſſen

derſelben. Schon waren die Abende des heiligen Feſtes verfloſſen. Doch gingen jene Tage der Freude nicht nutzlos hin, ſondern in denſelben ward in das neue Jahr hinein noch reichlich geſammelt und gearbeitet für die Freude der Kinder. Auch der Kinder wegen ward das Freudenfeſt um einige Tage verſchoben, da noch nicht alle von den Maſern geneſen waren. So verband ſich mit dem Feſte der Beſcherung zugleich das Geneſungsfeſt und ward begangen am Abende des 3. Januar. Es war geräuſchlos, aber feierlich. Nur Lehrer und Kinder fanden ſich in dem von drei Weihnachtsbäumen hell erleuchteten Schulzimmer ein, wo die Gaben ausgebreitet lagen. Ein Chriſtchoral eröffnete die Feierlichkeit. Dann ſprach der Direktor in kurzen aber ergreifenden Worten zu den Kindern. Es ſtrahlte das Antlitz der Kinder und Lehrer voll Freude, jener voll Dankes, dieſer voll Liebe. Nachdem die Gaben von den Kindern beſchaut, ward noch manches frohe Lied geſungen bis die Lichter der Bäume erloſchen. Dann traten die Aeltern und Verwandten der Kinder ein, um dieſe in Empfang zu nehmen und ſprachen ihre Freude in ſtillem und warmem Danke aus. Dies ein heiliges Familienfeſt der Lehrer und Kinder." So die Akten.

Vielleicht hat das Seminar geglaubt, daß ſeine Kinder verkürzt würden, aber der Hauptgrund der Trennung von den übrigen Armenſchulen iſt aus den mitgetheilten Berichten ohne Weiteres zu erkennen. Die Chriſtbeſcherung ſollte den Charakter eines Familienfeſtes erhalten; es ſollte das Gemüth der Kinder nicht beengt und gedrückt werden durch die Menge der Gäſte, welche zugleich die Geber waren, es ſollten vor Allem die Aeltern mit in das Feſt hereingezogen werden, welche ſich nur in dem beſchränkten Kreiſe wohlfühlen konnten.

Am Gregoriusfeſte galten durchaus die alten thüringiſchen oder ſpeciell jenaiſchen Sitten. Da verſammelten ſich alſo

sämmtliche Lehrer und Schülerinnen, festlich geschmückt, vor 8 Uhr in dem Schulzimmer. Unter Glockengeläute zogen sämmtliche Mädchenschulen mit ihren Lehrern an der Spitze in die Kirche, wo förmlicher Gottesdienst und eine auf das Fest bezügliche Rede von einem Geistlichen gehalten wurde. Nach dem Gottesdienste bewegten sich die Züge in die Klassen, wo ein kleines Frühstück eingenommen wurde, bestehend in einem Gläschen Wein und zwei bis drei Brezeln, wozu die Kinder beigesteuert hatten. Nachmittags nahm das Fest eine ganz heitere und freundliche Gestalt an, indem gegen zwei Uhr jede Mädchenschule mit ihren Lehrern und Aeltern auf einen Tanzplatz zog und sich bei Musik durch Tanz und Spiel bis sieben Uhr Abends erfreute.

Das Martinsfest wurde in Gegenwart des Lehrercollegiums mit dem Lutherliede: „Eine feste Burg ist unser Gott u. s. w." eröffnet. Daran schloß sich eine Ansprache an die Kinder von Seiten des Direktors, dann folgte eine umständlichere Erzählung aus Luthers Leben von einem der Lehrer. Nachmittags wurde, wenn das Wetter nicht zu schlecht war, ein Ausflug auf ein benachbartes Dorf gemacht, wo einige Stunden in Spiel und Gesang hingebracht wurden.

1845 hatten die Kinder an diesem Feste das Katheder mit Kränzen geschmückt und ein „Martinshorn" nebst einem schön geschliffenen Glase für die Lehrer aufgesetzt. Das Horn verzehrten später die Lehrer in heiterer Gesellschaft — 1847 beschenkten die Kinder ihre Lehrer mit zwei Martinshörnern, einem Weinglas und zwei Flaschen Wein. Das gab Veranlassung zu einem heitern Abend. Die „Neuen" unter den Lehrern luden Seminar und Direktor ein. Die Akten erzählen: „Der Punsch machte lebendig, man war in heiterer Stimmung und besprach die Angelegenheiten der Schule. Unter andern wurde bemerkt, daß die Naturgeschichtsbilder aufgezogen werden müßten. M. gab (mit

bekanntem mimiſchen Geſchick) ſogleich ein Poſaunenconcert ohne Poſaune, B. hielt eine lateiniſche Rede, worin er zu Beiträgen aufforderte und die Sammlung ergab 3½ Thaler." — Wir haben dieſes Bild um ſo lieber mit aufgenommen, da es das einzige iſt, was in ſeinen Einzelheiten in der Chronik mitgetheilt worden iſt und von dem heiteren kollegialiſchen Sinne der Lehrer Zeugniß giebt, zugleich aber einen recht augenſcheinlichen Beweis liefert, daß man immer an die Schule und die Kinder dachte und gerne ihnen Opfer brachte.

Von andern Feſten wurden von den Kindern folgende gefeiert:

1) „Am 6. Juli 1845 feierte der Direktor des Seminars ſeine Hochzeit und war ſo freundlich, nachdem ihm die Kinder in ihrer Weiſe Glückwünſche dargebracht hatten, denſelben durch Muſik, Bier und Kuchen einen angenehmen, aber heißen Nachmittag zu verſchaffen.

2) „Das wichtigſte Feſt aber war das Peſtalozzifeſt den 12. Jan. 1846. Nach Abſingung des Liedes „Nun danket alle Gott u. ſ. w." in der Seminarſchule, in Gegenwart ſämmtlicher Mitglieder des Seminars entwarf der Direktor ein friſches lebendiges Bild von Peſtalozzi. Darauf wurde den Kindern aus Lienhard und Gertrud vorgeleſen. In ähnlicher Weiſe Nachmittags den Kleinen.

3) „Auch Luthers dreihundertſte Todesfeier, den 18. Febr. 1846, war nicht ohne Bedeutung für die Schule. — Um 8 Uhr wurde ein Vers des Lutherliedes: „Eine feſte Burg iſt unſer Gott u. ſ. w." vom ganzen Seminar und der Oberklaſſe der Schule geſungen. Darauf erklärte Stiebritz die wichtigſten Momente aus Luthers Leben. Um zwölf Uhr zogen ſämmtliche Schulkinder der Stadt und der Anſtalten unter Glockengeläute nach dem Markt. Hier war die ganze Bürgerſchaft

und die Akademie, Professoren und Studenten versammelt. Es war ein großer Kreis gebildet. Man sang erst das ganze Lied: „Eine feste Burg ist unser Gott u. s. w.", Kirchenrath Schwarz hielt von einer Tribüne herab eine Rede, und feierlich ergriffen zog man nach Absingung einer Motette zurück.

4) „Die Festlichkeit zur Begrüßung des ersten Erntewagens. Es zogen die Kinder aus allen Schulen festlich geschmückt dem ersten Erntewagen bis hinter den Gottesacker unter Begleitung der Lehrer entgegen. Wohl sah man, wie auf dem Antlitz der Aeltern und Kinder die Freude über den reichen Segen des Höchsten nach dem Jahre schwerer und drückender Noth sich ausdrückte. Unter Musik und Glockengeläute bewegte sich der Zug nach dem Markt, wo von der versammelten Menge das Lied: „Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren u. s. w." angestimmt wurde. Von hier zog man in die Kirche, wo das Lied „Nun danket alle Gott u. s. w." angestimmt und vom Kirchenrath Schwarz eine Rede gehalten wurde, welche die Herzen ermuthigte und zum Danke nöthigte Nach dem wurde der Wagen zur Scheuer begleitet und in die Schule zurückgezogen."

Statt der Vorträge über die einzelnen Unterrichtsgegenstände hielt der Direktor von 1847 an bis 1851 Vorträge über Psychologie. Diese umfaßten zuerst allgemeine Psychologie. Die zweite Reihe behandelte die pädagogischen Imperative. An der Spitze stand: „keiner trete herein in die Praxis, der nicht mit dem System der Pädagogik vertraut ist." Für die Regierung wurde gefordert: „laß die Kinder immer mit etwas beschäftigt sein; behalte die Kinder im Auge; halte Maaß im Gebieten und Verbieten; eure Gesetztafel sei unzerbrochen und mit erhabener Schrift; an euer Wort sei das Kind unzertrennlich gebunden; verbiete mehr durch das Wort, seltener durch

die That; ſei einſilbig.“ — Für den Unterricht wurden zunächſt die in Dieſterweg gegebene Imperative: „unterrichte der Natur gemäß! ſchreite vom Nahen zum Entfernteren fort! unterrichte anſchaulich! errege die Schüler durch denſelben Gegenſtand ſo vielſeitig als möglich, lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt, ſorge eben ſo für das Können (den freien Gebrauch des Gelernten) wie für das Wiſſen! ſorge für das Behalten des Gelernten! logiſch beſtimmt und auf ihre pſychologiſche Bedeutung zurückgeführt.“ Daran ſchloſſen ſich noch folgende Imperative: „vertheile den Stoff des Lehrgegenſtandes nach dem Standpunkte des Schülers! verweile vorzüglich bei den Elementen! gehe bei der Begründung abgeleiteter Sätze auf die erſten Grundvorſtellungen zurück! vertheile jeden Stoff in kleine Ganze! deute auf jeder Stufe einzelne Theile der folgenden an! verbinde ſachlich verwandte Gegenſtände mit einander! von der Sache zum Zeichen nicht umgekehrt!“ Als auf die Perſon des Lehrers bezügliche Imperative wurden entwickelt: „ſuche den Unterrichtsgegenſtand anziehend zu machen! unterrichte mit Kraft! halte auf vollſtändiges Reden der Kinder! habe Freude an der Bewegung der Kinder! ſtehe nie ſtill! verläugne dich ſelbſt.“ Alle dieſe Imperative wurden logiſch determinirt und pſychologiſch begründet und ausgeführt.

Daran ſchloß ſich die Kritik der wichtigſten pädagogiſchen Schriften. Als Imperative für die Zucht wurden entwickelt: „ſorge für Heiterkeit! laß durch Liebe die Furcht austreiben! mache den Zögling von deiner Miene abhängig! binde deinen Zögling an eine feſte Lebensordnung! laß bis zum zehnten Jahre den Zögling keine moraliſchen Raiſonnements hören und in aller Zeit nur ſparſam! ſiehe ob du deinen Zögling dazu bringſt, ſich ein Muſter zu wählen! erwärme den Zögling für irgend eine Kunſt! ſei beſonders wachſam und thätig in der

Zeit der geſchlechtlichen Entwickelung! bringe ihn in dieſer Zeit zum Gefühl ſeiner Sündhaftigkeit! achte auf ihn beſonders unmittelbar nachdem er einmal geſündigt hat! mache dem Zögling früh den Verkehr mit Gott lieb!"

Eine fernere Reihe von pſychologiſchen Betrachtungen betraf die Eintheilung der Kinder nach dem Zuſtande ihres geiſtigen Weſens. Es wurden die Gegenſätze entwickelt: männliche und weibliche, gebrechliche und zähe, egoiſtiſche und unmittelbare, ſpitze und breite, kalte und warme, proſaiſche und poetiſche Naturen.

Hierauf erfolgte eine Kritik der Seelenvermögen. Sie wurden verworfen wegen der Unklarheit, Unwiſſenſchaftlichkeit, der Widerſprüche und Unzulänglichkeit derſelben. Nachdem die Theorie wiederholt worden war, ging die Betrachtung auf das Gedächtniß über und beſonders auf die Unterſtützungshülfe deſſelben, auf Reproduktion und Aufmerkſamkeit. Dieſes für Bildung und Unterricht ſo wichtige Thema beſchäftigte das Seminar lange Zeit hindurch, über ein Jahr. Endlich hielt der Direktor im Jahr 1857 eine Reihe von Vorträgen über den Standpunkt und das Unterrichtsbedürfniß der Volksſchule nebſt Lehrplan. Alle dieſe Vorträge waren aber nicht blos Vorträge, ſondern ſie gaben Anlaß zu mancherlei Discuſſionen, indem einzelne Sätze theils mißverſtanden, theils von den Mitgliedern angefochten wurden.

Doch wir müſſen zurück zum Semeſter 1847. Wie im Leben des Einzelnen Perioden der Erſchlaffung kommen, ſo auch im Leben von Corporationen. Dieſes Semeſter bietet einen auffälligen Rückſchritt dar. Weder Arbeiten noch Recenſionen kommen in den rechten Gang, die Verſammlungen wurden ſchlecht beſucht. Zwar „der ſchlechte Beſuch" wurde dadurch entſchuldigt, daß ſehr Viele durch

andre nothwendige Geschäfte während der Zeit derselben abgehalten würden. Allein in früheren Jahren hatten die Leute gewiß nicht weniger zu thun; es fehlte an der Energie des Wollens, denn in der außerordentlichen Versammlung vom 10. Juli fehlte fast die Hälfte. Es mußte zu fleißigerm Hospitiren und Recensiren ermahnt, ja der Einzelne aufgefordert werden, für seine Recensenten selbst zu sorgen — und dennoch gab es Versammlungen, in denen nicht eine einzige schriftliche Recension vorgetragen wurde, ja selbst die „Witterung wurde als Grund der Versäumniß vorgebracht", ein schlechter Grund für Menschen, die das Vorbild Luthers hatten. Es ist durchaus kein Grund in den Akten aufzufinden, welcher diese Nachlässigkeit erklären könnte. Der Direktor war thätiger wie je, aber die Mitglieder unthätiger. Zum Theil hatte sich allerdings die Arbeit gemehrt, denn die Schule erhielt ein neues Lokal und man konnte die Schule dreiklassig einrichten, aber auch dies erklärt nichts, denn die Zahl der Mitglieder war auf 23 gestiegen, so daß die Arbeit im Verhältniß zur Anzahl eher abgenommen hatte als gewachsen war. Es muß daher die Ursache in der Natur der einzelnen Mitglieder gesucht werden.

Im Wintersemester $18\frac{4}{5}$ geht's wiederum rüstig vorwärts, Lehrpläne, Kritiken, Selbstrecensionen werden fleißig geliefert und nicht minder Fleiß auf allgemeine pädagogische Fragen gewandt, indem nicht nur der Direktor seine schon genannten Vorträge hält, sondern auch hin und wieder ausführlich auf die neue Literatur eingeht. Ja es kam noch eine neue Arbeit hinzu, nämlich das Buch, über welches wir später zu berichten haben.

So brachte fast jedes Semester eine neue Einrichtung in das Seminar. Anfangs beschäftigte man sich besonders mit

Recenſionen, Berichte über einzelne Bücher und auch die Seelſorge für einzelne Kinder war Gegenſtand ernſter Beſprechung. Die Lehrpläne wurden weſentlich ergänzt durch die pſychologiſchen und didaktiſchen Vorträge des Direktors.

Indeſſen war das Seminar allmälig reif geworden für die bei weitem höhere und ſchwierige Aufgabe, zu welcher daſſelbe in ſeinem nun herannahenden ſechſten Lebensjahre berufen werden ſollte. —

# III.

# Die Knabenschule.

1848—1855.

Das Revolutionsjahr 1848 brachte dem Seminar eine bedeutende Veränderung, aber eine höchst friedliche, längst vorbereitete und mit der politischen Aufregung nicht im mindesten zusammenhängende. Ihm wurde nämlich, nachdem Pfingsten 1848 die Confirmanden entlassen worden waren, die zweite Knabenschule als Uebungsschule übergeben. Der Raum gestattete es, die Schule dreiklassig zu machen. Die Arbeit im neuen Gebiete begann 8 Tage nach Pfingsten. Mancherlei war anders, ein ganz anderer Acker war zu bearbeiten; ein ungeahnter Contrast zeigte sich zwischen den Knaben und den Mädchen. Während man unter diesen wohl auch mit der Unsittlichkeit zu kämpfen hatte, so fand man hier eine förmliche Wüste. Lüge, Diebstahl und Betrug waren auszurotten. Zu dem Unterrichte kam noch Geschichte, Naturlehre und Zeichnen. Wie gestaltete sich nun im neuen Gebiete das Seminarleben?

## Erstes Kapitel.

Seelsorge. Lesebuch. Schulwart. Charakteristiken. Kleinkinderschule. Turnen. Feldarbeit. Sonntagsschule. Commissionen. Aufführung. Feinde. 1848—1851.

Hatte das Seminar sich auch schon in der Mädchenschule immer einzelner Kinder besonders annehmen müssen, so war die Arbeit doch verhältnißmäßig leicht gewesen. Für die Mädchen der Armen arbeitet schon seit vielen Jahren in gesegneter Arbeit der „Frauenverein". Es waren daher hier der verdorbenen Naturen weniger und dieselben verhältnißmäßig zugänglicher. Anders war es in der Knabenschule. Für sie sorgte bisher Niemand recht. Hier mußten also einzelne Knaben ganz

beſtimmt der ſpeciellen Sorge einzelner Lehrer übergeben werden, um an ihnen zu retten, was zu retten war. Es entſtand daraus das Inſtitut des Seelſorgervereins. Die Seelſorger, frei ſich erbietende Mitglieder, beobachteten die ihnen anvertrauten Kinder, ſtellten Nachforſchungen bei den andern Lehrern an, ſetzten ſich mit den Aeltern oder Pflegern derſelben in Verkehr, entwarfen Bilder und Schilderungen derſelben, ſuchten perſönlich auf ſie einzuwirken und ſie zu beſſern. Die Seelſorger hielten auch Conferenzen, um ihre Erfahrungen gegenſeitig auszutauſchen, allein es fehlen in den Akten für jene erſte Zeit alle einzelnen Nachrichten.

Die Zuſammenſtellung eines Leſebuchs für die Seminarſchule wird zuerſt am 2. Dec. 1847 erwähnt. Es war bisher der Erfurter Kinderfreund eingeführt.

Man fand die Zuſammenſtellung der Wörter zu langweilig, zu unverſtändlich; die folgenden Sätze enthielten einen zu abſtrakten, moraliſchen und religiöſen Inhalt; viele Erzählungen waren zu hoch gehalten, manche Lieder unpaſſend, der Katechismus war unnöthig, die Bibelſprüche aber meiſt gut gewählt. Es wurde nun vorgeſchlagen, den ganzen erſten Abſchnitt, der von Buchſtaben, Silben und Sätzen handelt, wegzulaſſen und ſogleich mit leichten, in einfache Sätze gekleideten Erzählungen zu beginnen. Ueber dieſen Vorſchlag wurde hin und wieder geſprochen — und der Schluß war, daß der Unterricht im Leſebuche da beginnen ſollte, wo er an der „Leſemaſchine“ aufhörte. Daher ſei es nöthig, die Kinder erſt im Leſen einzelner Wörter zu üben. Als ſolche wurden von einer Seite die den Kindern am unverſtändlichſten vorgeſchlagen, weil ſie daran das Leſen am leichteſten lernten. Dieſe Anſicht wurde ſehr hartnäckig vertheidigt, allein man ſetzte feſt, daß von den einfacheren, leichteren Wörtern zu den ſchwereren fort-

geſchritten werden ſolle. Zum zweiten ſollten die Wörter dem Kinde eine Anſchauung oder Reproduktion bringen, alſo den Kindern bekannte Gegenſtände oder Verhältniſſe bedeuten. Da die Kinder an die lateiniſchen Buchſtaben gewöhnt waren, ſo mußten dieſe auch in dem Leſebuche für den Anfang beibehalten werden. Zwiſchen die einzelnen Worte und die Erzählungen ſollte man eine nicht allzugroße Zahl von einzelnen Sätzen einſchieben. Die Vorarbeiten zu dem Leſebuche hatte Soſtmann gemacht; eine Commiſſion wurde ernannt ſie zu prüfen, und am 29. Juni 1848 wurde die vom Direktor des Seminars geſchriebene Vorrede angenommen.

Im Sommer 1848 wurde es auch möglich, die Funktionen eines Amtes näher zu beſtimmen, welches ſehr nöthig war, nämlich die des Schulwarts. Dieſer wohnte im Schulhauſe und bezog einen jährlichen Gehalt von hundert Thalern nebſt freier Wohnung und Feuerung. Er ſollte die Ordnung im Schulhauſe überwachen, die Klaſſenbücher und Verſäumnißtabellen einrichten, für die Lehrmittel ſorgen, den Leſezirkel des Seminars im Gange halten, am Schluſſe des halben und ganzen Jahres den Lehrgang nach den Klaſſenbüchern zuſammenſtellen und zu den Akten liefern, während der Univerſitätsferien die Stelle der abweſenden Lehrer ſoweit als thunlich vertreten, den Direktor in der Sorge für das gehörige Ineinandergreifen unterſtützen, ſich im Namen der Lehrer mit den Aeltern in Verbindung ſetzen. Er ſollte auf ein Jahr gewählt werden. Die erſte Wahl fiel auf Ernſt Lotze aus Altenburg. Sein Eintritt erfolgte Oſtern 1849.

Die Charakteriſtiken oder Kinderbilder kamen oft wieder zur Sprache. Es wurden deren auch mehre geliefert, ganze Verſammlungen wurden dazu benutzt, um dieſelben zu beſprechen, beſonders wurde auch nach dem Vorſchlage des Direktors

eine Klaſſification der Kinder nach dem Maß der Gedankenbewegung, nach dem Gehalte der Gedanken und dem Feſthalten der Vorſtellungen vorgenommen. In Bezug auf das Maß der Gedankenbewegung wurden unterſchieden langſame, mittlere und ſchnelle, in Bezug auf den Gehalt der Gedanken oberflächliche, mittlere und gründliche, in Bezug auf das Feſthalten der Vorſtellungen zerbröckelte, unſaubere, ſaubere Köpfe; allein in den Akten finden ſich aus dieſer Zeit noch keine Beiſpiele.

Der Zeitabſchnitt, mit welchem wir es jetzt zu thun haben, iſt von den frühern namentlich dadurch ausgezeichnet, daß die Arbeit gewachſen iſt und die Anſprüche an die Einzelnen ſich gemehrt haben. Dies gilt auch insbeſondere von den Arbeiten des Direktors, welcher eine große Anzahl pſychologiſcher und methodiſcher Vorträge hielt. Auch die Zahl der Verſammlungen, Schulſtunden und ſchriftlichen Arbeiten hat bedeutend zugenommen. Nichtsdeſtoweniger breitete das Seminar ſeine Thätigkeit auch nach Außen hin aus. Einzelne Lehrer waren mehre Stunden in der Kleinkinderbewahranſtalt beſchäftigt, waren ſelbſt im Landeskrankenhauſe thätig, um fremden Kindern, die dort behandelt wurden, einigen Unterricht zu ertheilen und ſie geiſtig zu beſchäftigen.

Andere Vergrößerung der Arbeit brachten die Verhältniſſe mit ſich.

Das Erſte war das Turnen, welches alsbald in's Leben trat. Doch ſcheint der Methodik des Turnens keine beſondere Aufmerkſamkeit geſchenkt worden zu ſein; man hatte vorzugsweiſe ein friſches freies Zuſammenleben und Zuſammenarbeiten von Lehrern und Kindern auf dem Turnplatze im Auge.

Das Zweite war die Feldarbeit. Dieſe war ein Lieblingsgedanke des Direktors. Derſelbe wurde realiſirt im Sommer 1849. Die Stadt überließ dem Seminar auf ſechs Jahre ein

Stück Acker hoch oben auf dem wüſt liegenden Felde des Landgrafen und lieferte zu deſſen Bearbeitung einige Geräthſchaften. Am 16. Juni wurde die Feldarbeit feierlich mit Gebet eröffnet und friſch und munter die Urbarmachung des wüſten Ackerſtücks begonnen. Die Aufſicht über die Arbeit führte der „Bergrath“. Der bearbeitete Acker wurde mit Kartoffeln beſtellt und in freien Zeiten die „Seminarhütte“ gebaut, wozu der Stadtrath einiges Material geliefert hatte. Ein herrliches Feſt war das Erntefeſt. Der Ertrag wurde unter die Arbeiter vertheilt, der Direktor und ſeine Frau erhöhten die Freude nicht unbedeutend dadurch, daß ſie im Verein mit Lehrern und Kindern einen Ernte- und Feldſchmaus hielten. Ueberhaupt muß hier bemerkt werden, daß ſowohl der Direktor, als ſeine Gemahlin nicht nur durch ihre gemüthliche Theilnahme, ſondern auch durch viele Opfer an Zeit und Geld weſentlich das Inſtitut der Feldarbeit förderten und mit liebevoller Liberalität das Erntefeſt immer zu einem allgemeinen Freudenfeſte machten. Für den Kinderfreund gehört das Erntefeſt des Seminars zu den lieblichſten Erſcheinungen. Ich habe es jedes Jahr beſucht und immer bin ich wieder gern dabei und erquicke und erfriſche mich daran. Es iſt ein herrlicher Ton, der durch die ganze Geſellſchaft hindurchklingt. Heitere Spiele folgen der Arbeit, Lehrer und Kinder tummeln ſich in harmloſer Weiſe, die Kinder ſind munter und fröhlich, aber beſcheiden, dankbar aber nicht gedrückt, ſie werden nicht abgefüttert, ſondern es macht ſich alles von ſelbſt. Freunde der Schule und der Kinder ſind zugegen, ohne die Freude der Kinder zu ſtören, die Hauskapelle des Direktors macht Muſik — und ein gemeinſamer Choral ſchließt die herrliche Feier.

Drittens lag dem Seminar die Fortbildung der aus der Schule Entlaſſenen ſehr am Herzen. Ebenfalls im Jahre

1849 wurde deshalb eine Fortbildungsſchule eingerichtet und Deutſch, Geſchichte, Geographie, Rechnen und Feldmeſſen gelehrt. Doch konnte die junge Anſtalt nicht lebenskräftig werden. Die Knaben waren theils durch ihre Aeltern, theils durch ihre Arbeitgeber gehindert, die Stunden regelmäßig zu beſuchen, und die junge Anſtalt ging zu Grunde, ehe ſie vollſtändig organiſirt wurde. Das Seminar hatte ſeine Pflicht gethan und mehr.

Ein eigenthümlicher Schwung und ein nie dageweſener Eifer kam in die Ausarbeitung der Lehrpläne. Eine äußere Einrichtung verdient dabei in doppelter Hinſicht erwähnt zu werden. Der Lehrplan wurde nach ſeiner Uebergabe nicht ſogleich vorgenommen, ſondern einer Commiſſion zur Begutachtung übergeben. Die Mitglieder dieſer Commiſſion erwählten ſich meiſtens ſelbſt, indem ſie die Gegenſtände wählten, für die ſie das meiſte Intereſſe hatten. Leider iſt aus der ganzen Periode nicht ein einziger Lehrplan und nicht ein einziger Commiſſionsbericht bei den Akten; aber die mit großer Ausführlichkeit und mit augenſcheinlichem Fleiße abgefaßten Protokolle geben ein herrliches Zeugniß von dem Eifer, mit dem man an die Arbeit ging. Die Commiſſionen ſelbſt waren alſo eine Erweiterung der Arbeit ſelbſt und zugleich Anlaß zu reiſerem und gründlicherem Erziehen.

Darauf ſuchte der Direktor überhaupt hin zu wirken. Er that dies nach drei Seiten hin. Erſtens durch Anſprachen. So heißt es z. B. im Protokolle vom 8. Nov. 1849: „Bei dem Beginn des neuen Semeſters ruft der Herr Direktor Allen ein fröhliches „Glück auf“ zu. Ein „Glück auf“ ſei ſo recht an der Stelle, da auch der Lehrer hinabſteigen in die Tiefe und das verborgene Erz heraufarbeiten müſſe. Bei den großen Fortſchritten, die unſer Seminar im vorigen Sommer gemacht, vermiſſe er die Tiefe; einmal die Tiefe in der Liebe, die Seel-

ſorge für die Kinder, andern Theils die Tiefe in intellektueller Beziehung. Mehr Studium müſſe angewandt, mehr auf die Gründe der Methode zurückgegangen, mehr wiſſenſchaftliche Probleme geſtellt werden u. ſ. w.“ Zweitens durch genaues Zurückführen der wahren und falſchen Anſichten auf ihre pſychologiſchen, ethiſchen und ſachlichen Gründe und drittens durch ſeine pſychologiſchen und methodiſchen Vorträge, in denen er die Erſcheinungen bis in ihre Elemente verfolgte.

Ein gewagtes Unternehmen war in dieſer Zeit die öffentliche Aufführung zweier Stücke durch die Mitglieder des Seminars. Daſſelbe wurde durch die Noth geboten. Es handelte ſich um die Weihnachtsbeſcherung. Die Kinder waren arm und brauchten viel, die Mittel aber waren gering, obgleich ſowohl die Liedertafel und der bürgerliche Geſangverein als auch Privatleute namhafte Beiträge geliefert hatten. Man mußte die Weihnachtsbeſcherung aufgeben oder Mittel ſchaffen. Zu dem Ende wurde die Aufführung des Gutzkow'ſchen Luſtſpiels „das Urbild des Tartüffe“ beſchloſſen. Manche waren bedenklich, ob ſich ein ſolches Thun mit der Würde des Lehrers und des Seminars vertragen möchte und ob es die Aufmerkſamkeit der Mitglieder nicht von dem abzöge, was mehr noth that. Allein die Bedenken wurden überwunden und die Aufführung fand ſtatt am 20. Dec. 1848. Eben ſo wurde im folgenden Jahre „Minna von Barnhelm“ von Leſſing zur Aufführung gebracht.

Schulwart wurde 1849 Schuſter aus Coburg.

## Zweites Kapitel.

Schulwart. Incipientenexamen. Senior. Naturwiſſenſchaftliche Kaſſe. Sonntagsbeſchäftigung. Seelſorge. Monatstabellen. Reiſekaſſe. 1851 — 1853.

Das Amt des Schulwarts verwaltete 1851—1852 Elßmann aus dem Meiningiſchen, 1852 — 1853 Zeuner aus dem Reußiſchen; das Seniorat ging aus den Händen Soſtmanns an Schuſter über, welcher es von Oſtern 1851 bis Oſtern 1853 verwaltete.

Alle die alten Einrichtungen und Inſtitutionen blieben, ſo weit ſie das innere Leben des Seminars ſelbſt angehen. Eine beſondere Bedeutung erhielten die „Incipientenexamina". Es ſchien nämlich aus manchen Gründen wünſchenswerth, daß jeder neue Lehrer ſogleich allen übrigen Lehrern bekannt und gleich im Anfange von allen andern gründlich recenſirt würde. Im gewöhnlichen Gange des Schulunterrichts war dies unmöglich, daher mußte jeder der einen neuen Unterrichtsgegenſtand übernahm, vor dem ganzen Lehrercollegium eine Prüfung beſtehen. Vom Januar 1850 an wurden die Reſultate ziemlich umfangreich zu den Protokollen gegeben. Die Prüfungen fanden ſtatt nachdem das Semeſter einige Zeit begonnen hatte, ohngefähr in der Mitte deſſelben und es wurde dem Lehrer der Gegenſtand aus dem, was er bereits durchgenommen hatte, durch den Direktor genauer bezeichnet.

Wir theilen das erſte der Protokolle aus „A. Acta critica" mit: I. **Oberklaſſe.** Bibliſche Geſchichte bei S. Aufgabe: Bergpredigt Matth. 5, 1—6. S, der zuerſt das Wort bekommt erklärt, daß er für ſeine Aufgabe erkenne, den Sinn der Worte und Gedanken zu erklären und den Schülern die Anwendung

an das Herz zu legen; seine Selbstkritik besteht in der Erklärung, daß er nicht tief genug eingegangen sei. Darauf ergreift L. das Wort: er glaube, daß der Herr Direktor einen Ueberblick über die Bergpredigt gewünscht, verbunden mit einer Darlegung seiner Art und Weise der Behandlung; ersterer sei nicht gegeben worden, sondern nur ein kleiner Abschnitt daran gekommen, in der letzteren sei Dinter zu sehr benutzt, der nicht immer gründlich und tief wäre. S. sei zu rasch gegangen, daß die Knaben nicht zur vollständigen Einsicht gekommen wären; außerdem tadelt L. noch die Menge Flickwörter. E. vermißt ebenfalls Ueberblick über das Ganze. M. nennt einige Erklärungen falsch, wie geistlich arm = wer davon überzeugt ist, daß er in einem traurigen Zustande ist; sanftmüthig, wer nicht hastig ist; bei dem Vergleiche des Verlangens nach geistlicher Belehrung mit dem leiblichen Hunger habe S. es als ein sehr Geringes hingestellt, wenn einer von den Schülern einmal vom Morgen bis zum Abend hungere. Das sei doch etwas stark. — Z.: Das ganze Examen sei darauf hin ausgegangen, das Richtige durch Fragen herauszukatechisiren — das sei aber kein Examen, hier wolle man Resultate sehen — S. habe oft eingeholfen durch Vorsagen des halben Wortes, den unbefähigteren Knaben die schwereren, den fähigeren Knaben die leichteren Fragen vorgelegt. — Lo: Es sei kein Zusammenhang und die einzelnen Gedanken sehr mangelhaft; acht Knaben wurden gar nicht, sechs nur einmal gefragt. — Der Direktor entschuldigt S. als Anfänger und damit, daß er zuerst im Examen daran gekommen sei, tadelt aber, daß das Examen für biblische Geschichte nicht historisch genug gewesen sei, daß die gehörige Durcharbeitung des Ganzen gefehlt, daß die einseitige Beziehung der Rede Jesu auf die Jünger das Ganze verschoben habe, daß S. den Standpunkt nicht recht begriffen, daß ihm das rechte

Licht und die rechte Wärme gefehlt habe, und daß die Hast und das Sichgehenlassen am allerwenigsten in den Religionsunterricht gehöre."

„Naturlehre bei Z. Aufgabe: die schräge Stellung des Papierdrachens in der Luft. Z. schickt voraus, daß er jetzt bereue, in der Schule den Drachen daran genommen zu haben, er sehe jetzt ein, daß das viele Hinzudenken von Kräften und anderen Dingen, die man nicht sehe, zu schwer und zu wenig anregend für die Schüler sei, so wäre das kurze Examen das Resultat von fünf Stunden. S. hat es gefallen, nur wünscht er mehr Lebhaftigkeit. L. lobt das Sprechen in vollständigen Sätzen. Der Herr Direktor lobt die musterhafte Klarheit, wünscht aber noch mehr Lebhaftigkeit und noch mehr Analogieen der Erfahrung z. B. bei der Spitze bei dem Durchschneiden der Luft.

„Deutsch bei S. Aufgabe: der Brunnen des Verderbens (Leseb. 95). S. rügt an sich selbst äußerliche Manieren des Körpers, daß er nicht in Sätzen habe sprechen lassen, zu hastig gewesen wäre, die Antworten der Schüler wiederholt und die Hefte nicht gleichmäßig sorgfältig corrigirt habe. H. tadelt vorzüglich die Hefte und belegt den Tadel mit Beispielen; auch werde nicht gut gelesen, namentlich zu sehr nach dem Rhythmus. M. verlangt im Examen Beweise von der Orthographie. T. meint, M. habe die Stunde unthätig zugebracht, da er immer an der Tafel gestanden, um die Disposition anzuschreiben. Dies wird aber von der Versammlung als ein falscher Vorwurf bezeichnet. E. nennt die Bildung der Zeitformen „schlecht" — auch damit stimmt niemand überein. L.: die grammatischen Verhältnisse säßen nicht fest, S. sei hier zu schnell gegangen. Der Herr Direktor fordert mehr Etymologie, bezeichnet die Aussprache der Diphthonge und der harten Consonanten als man-

gelhaft, das Wiederholen der Antworten als falsch. Der Totaleindruck war gut.

„Geschichte bei M. Aufgabe Heinrich V. M. nennt das Thema sehr speciell und hält die Reproduktion bei den Knaben für eine gute. Er selbst habe zuviel erzählt. K.: M. scheint in der Schule ruhig und klar gewesen zu sein, aber nicht lebhaft genug; er habe nicht genug angeknüpft an andere Thatsachen, er habe die Verbindung immer selbst gemacht, die Schüler hätten nur Zahlen, Personen und Orte genannt; die Verbindung mit Heinrich IV. habe gefehlt; auch seien einzelne Ungenauigkeiten vorgekommen im Bezug auf die Absetzung Heinrichs; die Motive der Thatsachen nicht genug berücksichtigt, das Eingreifen in das Leben des Volkes vernachlässigt. L.: es sei kein klares Bild gewesen, der Zusammenhang habe gefehlt, die fremden Wörter wurden nicht angeschrieben, wie die Hefte beweisen. M. erwidert gegen K., er sei nicht oberflächlich, eher fürchte er zu tief zu gehen, er präparire sich tüchtig und lasse es an Charakterschilderungen nicht fehlen, auch sei er ausführlich genug. K. erwidert, daß er nicht seine Stunden, sondern das Examen angreife; in diesem habe sich nichts von Indignation gegen Heinrich gezeigt, es wäre kalt erzählt und keine Charakterschilderung gegeben worden. S. hat ebenfalls Anschaulichkeit, Wärme und Gemüthlichkeit vermißt. Dagegen M.: Anschaulichkeit sei schwer, aber er habe sich bemüht, verschiedenes dazu beizutragen, so bei der Entwickelung des Volks, des Stadtlebens und der Gegenden. Der Herr Direktor: das Examen habe nicht gezeigt, was in der Stunde gewesen sein soll. Anschauung der äußern Person Heinrichs, seiner Zeit, Analogieen von früheren Personen haben gefehlt.

„Geographie bei S. Aufgabe: Gewässer Deutschlands,

Reiſe durch Deutſchland und Frankreich. S.: Seine äußeren Angewohnheiten wären wie im Deutſchen; anderes ſei hier beſſer, die Fragen habe er oft mit Abſicht ſchwer gemacht, weil er die richtigen Antworten vorausſetzen konnte. H. tadelt die Fragſtellung, Z. bezeichnet ſie ebenfalls als nicht gewählt und zu allgemein. L. findet das Charakteriſtiſche für den deutſchen Stil nicht genügend. Z. hält den Sprung der Reiſe von Frankreich nach Deutſchland für ungenügend. Der Herr Direktor: Die Deltabildung brauchte nicht in die kurze Zeit des Examens hereingezogen zu werden, die Erwähnung der Paſteten von Straßburg neben dem Münſter haben den ganzen heiligen Schein, der auf der Stadt ruhe, zerſtört, das gelehrte Scholion über die Bauſtile hätte weggelaſſen werden können, und in einem Examen dürfen keine Landkarten gebraucht werden, ſondern die Orientirung hätte aus innerer Anſchauung geſchehen ſollen. S. ſucht ſich zu rechtfertigen durch den Stand der Klaſſe im Verhältniß zu ſeiner Aufgabe. L. findet die Vertheilung der Fragen zu ungleichmäßig. Darauf regt ein fremder Herr C. S. aus Breslau die Frage an, ob es nicht beſſer ſei, erſt die Gebirge dann die Flüſſe durchzunehmen. Er bekommt nur zum Theil recht.

„Zeichnen bei T. Aufgabe: Veranſchaulichung der Verbindung von Quadraten. T. ſagt, er habe zeigen wollen, daß er die Theorie nicht, wie ihm vorgeworfen worden, der Praxis vorziehe. E.: dies habe ſich aber beim Examen gerade nicht herausgeſtellt. T.: er habe entwickeln und zur Theorie aufſteigen wollen. H. hegt gute Hoffnung von der Schärfe des Augenmaßes, rügt aber, daß die Stufe, von Vorlageblättern abzuzeichnen, übergangen ſei. K. hält nicht für gut, erſt Definitionen zu geben und dann zu zeichnen — wird unterſtützt von E. und L. — T.: in 15 Minuten wäre es nicht

darauf angekommen, eine ſtreng gerade Linie zu machen, ſondern zu zeigen, wie die Knaben dabei zu Werke gehen. K. verlangt allerdings eine gerade Linie in einem Zeichenexamen und nennt T. „doktrinär". Z. verlangt, daß Fertigkeit der Hand nachgewieſen werde. Der Herr Direktor bezeichnet die Manier des Examens als verfehlt und ſtimmt denen bei, welche die Formenlehre aus der Zeichenſtunde verbannt wiſſen wollen; es käme darauf an, die Anſchauung durch die Hand zu produciren; außerdem hätten die Schüler ſämmtlich in ihr Zeichenbuch zeichnen ſollen.

„Naturgeſchichte bei L. Aufgabe: Truthahn. L. geſteht ein, daß er zu haſtig geweſen ſei, keinen Zuſammenhang behalten, daher die äußeren Merkmale nicht vollſtändig beſprochen und ungenaue Fragen gethan habe. S.: das Wiſſen der Kinder ſei genau und gründlich geweſen, L. habe aber zuviel Anatomie daran genommen; die Antworten ſeien nicht immer präcis geweſen, und L. habe den Schülern zu fremd geſtanden, wozu er auch Beiſpiele aus L's Stunden anführt. Letzteres leugnet L. und wird dabei von M. in Schutz genommen. Der Herr Direktor bezeichnet den Gang des Examens als unvollkommen; es ſei nichts daran gekommen als Farbe und Knochengerüſt; erſtere ſei zu ſehr unterſchieden worden und noch dazu von der Abbildung abgeleſen, die nicht in das Examen gehöre; letzteres ſei bei aller Breite nicht genau behandelt.

„Rechnen bei L. Aufgabe: Beiſpiele zu rechnen und das Verfahren zu zeigen. L. ſagt, daß er zu haſtig, ohne Faſſung geweſen ſei, bei der Subtraktion zuviel habe borgen laſſen. Z.: L. habe alles ſelbſt angefangen, zuviel geſprochen und die Schüler geſtört; T.: L. habe an einer ſchweren Stelle den Schüler aus der Noth geriſſen, indem er die Aufgabe ſelbſt

gerechnet; M.: die Kenntniſſe der Schüler wären nicht hervorgetreten, die Fragen oft viel zu leicht geweſen; Z. rathet das Studium Grube's an; der Herr Direktor tadelt 1) die Fortführung durch Flickwörter, 2) bei den Preisberechnungen habe die Angabe des Verfahrens gefehlt, das logiſch arithmetiſche Element hätte hervortreten und zwar von den Knaben ſelbſt entwickelt werden müſſen, 3) über dem Zifferrechnen ſei das Kopfrechnen nicht zu vergeſſen, ſchon deshalb ſei im Examen und in der Stunde nicht mit zu großen Zahlen zu operiren, 4) das viele Borgen ſei zu geiſtlos vorgenommen worden, es ſei die Bedeutung der Stellen zu betonen.

„Schreiben bei S. Aufgabe: „Menſch" zu ſchreiben. S. geſteht, noch nicht vertraut genug mit der Methode zu ſein. E.: S. habe zu langſam taktirt, die Hefte ſeien ſchlecht; T.: die Schüler haben nicht im Takt und S. ſelbſt ſchlecht an die Tafel geſchrieben; L.: er habe zu langſam taktirt, deshalb keine Energie der Hand erreicht; S. ſpricht ſich wider das unmarkirte Taktiren aus, findet aber die Schreibhefte in ſchönerem Zuſtande, als in der Mittelklaſſe. Dies ſtellt E. in Abrede, wird aber von M. aufgefordert, nicht die wenigen ſchlechten Hefte, ſondern alle zu vergleichen; T.: das Taktiren ſei nicht gleichmäßig; L. verlangt das Taktiren von den Kindern, wie K. große Vorſicht anräth. Der Herr Direktor ſtellt als weſentlich heraus: 1) daß ein gutes Buchſtabenbild dem Schüler vorgeſchrieben werde, 2) daß dieſes Bild richtig aufgefaßt werde, dazu dienen einige Fragen, Aufmerkſammachen auf Verſtoße, 3) Ausführung durch gutes, entſchiedenes, gleichmäßiges Taktiren. Dies habe gefehlt. Im Examen konnte die Beifügung eines m zu jedem Buchſtaben wegfallen; Rückwendung der Aufmerkſamkeit auf das eigne Produkt hat S. zu bald gemacht; es muß im Examen mehr geſchrieben werden, als geſchehen iſt; ein falſch angeſchrie-

bener Buchſtabe darf nicht lange ſtehen bleiben, ſondern nur das richtige Bild.

„Geometrie bei L. Aufgabe: Winkelgleichheit und Ungleichheit bei parallelen und nicht parallelen Linien. L. bemerkt an ſich Mangel an Sicherheit im Vortrag und an Strenge im Wiedergeben deſſelben durch die Schüler. K.: der Ton ſei zu leiſe geweſen, dadurch die Disciplin lax geworden; der Beweis ſauber, nur der Abſchluß deſſelben nicht ſicher und ſcharf genug. S. bezeichnet manche Ausdrücke als ungenau und unbeſtimmt, was L. widerlegt. Der Herr Direktor iſt im Ganzen zufrieden, wünſcht nur noch mehr logiſche Einſchulung in die Form des Beweiſes. Dahin gehört noch größere Scheidung und daß die Knaben darauf geführt werden, das punctum saliens des ganzen Beweiſes zu begreifen und wo möglich ſelbſt herauszufinden.

„Singen bei L. Aufgabe: Singen einiger Lieder. L. iſt der Meinung, daß das Notenſingen bei dem Stande der Klaſſe nicht einzuführen ſei. Er tadelt ſelbſt den Mangel an guter Ausſprache der Schüler und ihre körperliche Haltung. R. rügt, daß einiges nicht richtig geſungen worden ſei. L. hält ihm entgegen, daß er das Lied gar nicht nach dem Satze, den R. vor ſich gehabt, geſungen habe. Sonſt wagt niemand einen Tadel, der Herr Direktor ſpricht ſeine Zufriedenheit aus, wünſcht aber Notenſingen.

„II. **Mittelklaſſe.** Das Examen wurde mit dem Choral „Dir dir Jehova will ich ſingen“ eröffnet.

„Katechismus bei K. Aufgabe: Fünftes Gebot. K.: bei der Kürze der Zeit habe er nicht über das ganze Gebot ſprechen können, er ſei nicht recht disponirt geweſen, habe blos ½ der Schüler gefragt, weil die Schüler nicht nach der gewöhnlichen Ordnung geſeſſen; ſeine Fragen ſeien nicht ſtringent,

manchmal auch zu weit geweſen. L.: der Ton habe ihm nicht gefallen, derſelbe ſei barſch und ohne Wärme geweſen, als Beiſpiele ſeien erdachte Fälle gebracht, gewiſſermaßen eine Caſuiſtik. Dagegen ſeien die aus der Bibel hervorgezogenen Beiſpiele beſſer geweſen. M. mißbilligt den von K. angezogenen Grund, weshalb er nicht alle Schüler gefragt habe, der Lehrer müſſe die Schüler von Angeſicht zu Angeſicht kennen. Ueberdies ſeien die Sachen eingelernt geweſen, welches er mit zwei Beiſpielen belegt. T. tadelt das aus dem A. T. herangezogene Beiſpiel vom Morde des Urias, weil die Schüler der zweiten Klaſſe noch nicht ſoweit vorgeſchritten zu ſein ſchienen, um eine ſolche Geſchichte verdauen zu können. Ueber dieſes Beiſpiel bemerkte K.: es ſei ihm ſelbſt eingefallen, daß das Beiſpiel wohl nicht paſſend geweſen ſei, und er ſei froh geweſen, daß es die Schüler nicht gewußt hätten. Gegen L. ſucht er ſeine Beiſpiele zu vertheidigen. Dieſer ſchließt ſeine Widerlegung mit den Worten: Die Beiſpiele ſind mir vorgekommen wie eine Sammlung von erdachten Mordgeſchichten, die gar keinen Eindruck machen konnten. Wie nun M. die Ziegelſteingeſchichte hervorhob, entſtand ein kleiner Wortſtreit. M.: K. habe ſich in ſeiner Wahl beſchränken müſſen; K.: das Beiſpiel ſei im katechetiſchen Seminar angeführt worden; L.: das ſei für dieſen Fall keine Norm, und außerdem ſei die Ziegelſteingeſchichte trocken geweſen. Der Herr Direktor: aus allen Recenſionen ſei der Tadel hervorgegangen, 1) daß eine ethiſche Stimmung nicht vorhanden geweſen ſei, 2) daß die Beiſpiele ihrem Zwecke nicht entſprochen hätten. Die Worte des Gebotes hätten dageſtanden als gegebene Worte und nun ſeien die Beiſpiele gegeben als Bilder dazu; es ſei logiſche Temperatur ohne logiſche Behandlung — man habe nicht gewußt, ob der Dachdecker an der Tödtung habe Schuld ſein ſollen, oder ob der Ziegel von ſelbſt

fiel. Im Uebrigen ſei der Gebrauch des Wie in ſolchen Verbindungen wegzuwünſchen: „wie können wir noch einen Menſchen tödten?“ Die Behandlung des E. ſei eine unrichtige geweſen, das aus dem A. T. herangezogene Beiſpiel vom Morde des Urias ſei das beſte von allen geweſen. Schließlich ſei nicht zu verkennen, daß ein Fortſchritt bemerklich ſei; anzurathen ſei ernſte logiſche Bearbeitung.

„Deutſch bei H. Aufgabe: Brief Luthers. H.: der Brief ſei in der letzten Zeit geleſen, wo mit der Analyſe des einfachen Satzes angefangen worden ſei. Es ſei kein Satz dageweſen; was die Betonungsfehler anlange, ſo habe er noch gar zuviel mit dem mechaniſchen Leſen zuthun gehabt. M.: das Leſen ſei ſehr ſchlecht geweſen, es ſcheine darauf geachtet werden zu müſſen, daß nicht auf bloße Formen geſehen werde, bei dem Komma werde das letzte Wort betont, auch vieles falſch. Auf die Frage, wie das Ausrufungszeichen behandelt werde, antwortet H.: er behandle es wie den Punkt. M.: im Examen ſei das nicht geſchehen. H.: es müſſe auf das Mechaniſche beim Leſen geſehen werden, ſonſt vergeſſe es ſich zu leicht und das „ſehr ſchlecht“ ſei gewiß nicht wahr. Hierauf beſchwert ſich R. über die Hebung der Stimme beim Komma. L.: das ſei nicht richtig, denn man könne es durchführen, doch bei H. ſei es falſch, er laſſe nicht allein die Stimme heben, ſondern auch die vorletzte Silbe betonen, ſo daß eine Frage herauskomme. Was H. über den einfachen Satz geſagt, ſei doch wohl captatio benevolentiae, denn er habe ſich ja gar nicht mit dem einfachen Satze beſchäftigt, ſondern nur nach einem ſolchen geſucht. H.: es ſei kein Sätzchen dageweſen. Der Herr Direktor: er ſei der Anſicht, daß das Reſultat nicht mit ſo vielen negativen Größen zu bezeichnen ſei, als es M. gethan habe, es ſei Aufmerkſamkeit da unter den Kindern, geiſtige

Regung. Die Hebung des Tones sei freilich carrikirt, aber mit denen solle man ja nicht stimmen, die die Hebung nicht wollten. Die Satzanalyse habe nicht genügt, es sei nicht genau, exakt genug gegangen. Daß es so langsam gegangen, deute darauf hin, daß es noch nicht lange geübt worden sei, das Pelotonfeuer sei noch zu früh, die Schützen dazu noch nicht weit genug. Uebrigens spricht der Herr Direktor seine Verwunderung darüber aus, daß so sehr wenig gelesen worden sei.

„Deutsch bei L. Gelesen wurde „Rothkäppchen", was noch nicht gelesen war, ein schon gelesenes Stück und ein noch nicht gelesenes. L. bedauert, daß ihm das „Jawohl" zu oft entfahren, er habe absichtlich wenig corrigirt, um die Methode zu zeigen, die Beifügung sei noch nicht gut gegangen, sie sei noch zu wenig geübt. M.: die Beifügung sei zwar sehr schlecht gegangen, sonst aber habe ihm alles, besonders das Lesen gefallen. Der Herr Direktor spricht ein sehr günstiges Urtheil, da namentlich das Quantum sehr groß sei. Außer der Beifügung bedürften auch die Casus noch vielfältiger Uebung — es seien vielfache Versuche zu machen, den Gedanken anders zu formen.

„Formenlehre bei L. Aufgabe: Winkelschätzung — Würfel und Kanten an demselben. L.: die beiden Theile haben geschieden neben einander gestanden und die Vereinigung sei schwer. Er habe nicht die nöthige Ruhe gehabt und deshalb zurückgreifen müssen, um etwas nachzuholen. Z.: ihm sei aufgefallen, daß bei der Winkelschätzung der eine Zeiger immer vollständig auf den Schenkel gelegt worden sei — es sei das eine besondere Unterstützung gewesen — die Winkelschätzung sei im Allgemeinen gut gegangen. — Die rechten und linken Kanten seien nicht als solche, sondern blos als Seitenkanten be-

zeichnet worden. Die Antworten der Kinder seien zu loben, sie hätten wirklich bei jeder Antwort gedacht. Der Herr Direktor: im Ganzen sei es gut gegangen, es habe Sicherheit, Ruhe und Spannung geherrscht. Die Winkelschätzung gelinge zwar im Ganzen gut, aber es sei eine Eselsbrücke vorausgesetzt; die Kantenbestimmungen gingen jedoch nicht so gut als zu erwarten gewesen wäre, nicht präcis und schnell genug."

Doch was ist dieses armselige Protokoll gegen die Wirklichkeit! Ihm fehlen auf der einen Seite die Ausführung und die Belege für die aufgestellten Ausstellungen, auf der andern Seite die Beziehungen auf das Allgemeine. Aber das sieht man augenscheinlich, daß die Seminaristen Tadel vertragen können und für denselben empfänglich sind, daß kein Ansehn der Person gilt, sondern daß das Urtheil rücksichtslos ausgesprochen ist, daß man streng ist in den Anforderungen und zumeist in den Anforderungen an sich selbst, daß bei aller Superiorität des Direktors die Freiheit des Einzelnen vollständig gewahrt wird, daß die Arbeit rüstig und munter von Statten geht. Der Segen der Incipientenprüfungen wurde daher auch immer mehr anerkannt.

Im Jahre 1851 wurde die naturwissenschaftliche Kasse gegründet. Sie wurde dadurch gebildet und erhalten, daß in jeder Versammlung ein freiwilliger Beitrag von den Einzelnen gesammelt wurde. Diese Beiträge, sowie die Geschenke, welche dem Seminar von mehreren Seiten gemacht wurden, begründeten die Naturaliensammlung.

Die Seelsorge, welche immer eine Herzenssache des Direktors gewesen war, machte in dieser Zeit einen bedeutenden Fortschritt. Es bildete sich ein förmlicher Seelsorgerverein. Die erste Versammlung der Mitglieder desselben fand am 19. Jan. 1853 statt. Sie vergegenwärtigten sich vor Allem ihre Auf-

Regung. Die Hebung des Tones [illegible] dahin zu wirken, mit denen ſolle man ja nicht [illegible] ſind, dem ſittlichen wollten. Die Satzanalyſe [illegible]rung entriſſen, und das nau, exakt genug gega[illegible] gepflegt und ſoviel an uns deute darauf hin, da[illegible] werde." — „Wir ſind ein Verein, das Pelotonfeuer [illegible] erziehliche Thätigkeit der Familie und nicht weit genu[illegible] zu unterſtützen." — Als Vorbe- Verwunderung [illegible] auf dem betretenen Boden ſtellte den ſei[illegible] genaues Kennenlernen der betreffenden „De[illegible] durch Beobachtung derſelben in der Schule, auf noch ni[illegible] dem Spielplatze, im älterlichen Hauſe, durch nicht [illegible] mit ihren übrigen Lehrern und überhaupt durch entf[illegible] dienlichen Mittel erreicht werden ſollte.

Als Mittel direkter Einwirkung wurde gemeinſam anerkannt 1) der Einfluß des Seelſorgers auf die Familie. Der Seelſorger ſoll die Familie regelmäßig, doch nicht immer in denſelben Zeitintervallen und Stunden beſuchen, ſie aufmerkſam machen auf die Gefahr, in welcher die Seelen ihrer Kinder ſchweben, den erziehlichen Ernſt in ihr beleben, ihre Geſinnung heben. Auch materielle Hülfe ſoll er ihr zu ſchaffen ſuchen, wenn es Noth iſt, doch hier mit großer Vorſicht verfahren; 2) der perſönliche Umgang des Seelſorgers mit dem ihm anvertrauten Kinde. Das Kind ſoll in dem Seelſorger ſeinen Freund ſchätzen und lieben lernen, ihn öfters beſuchen, Spaziergänge mit ihm machen dürfen u. ſ. w.; 3) die Fürſorge, daß der Schützling in einen ſeiner Rettung förderlichen Lebenskreis gebracht werde, wenn alle andern Mittel ſich als unwirkſam beweiſen.

Um unter ſich im Zuſammenhange zu bleiben, einander ihre Erfahrungen mitzutheilen und ſich gegenſeitig zu rathen und zu helfen, kamen die Seelſorger zu beſtimmten Tagen zu-

sammen. Sie hatten mit unsäglichen Schwierigkeiten zu kämpfen, Undank war oft ihr einziger Lohn. Doch wendete sich ihnen auch manches Herz zu, und oft war ihre Arbeit nicht vergebens. Conferenzen wurden durchschnittlich im Semester 7, 9 gehalten.

Da der Seelsorgerverein erst im Januar 1853 ins Leben trat, so ist zu vermuthen, daß er durch den Geburtstag des Seminars mit angeregt wurde. Dieser Geburtstag, der 9. Dec. 1852, brachte durch den Professor Stoy noch mehre „Geburtstagsgeschenke", welche fort und fort bestanden. Das erste sind die Monatstabellen. Eine solche Monatstabelle ist ein Bericht des Lehrers über seinen Unterricht innerhalb eines gewissen Zeitraums. Derselbe enthält eine ausführliche Angabe des Gegenstandes des Unterrichts, Bericht über Methode und Technik, Auseinandersetzung und Beschreibung von Schwierigkeiten, welche überwunden oder noch zu überwinden waren, Aufzählung der besonders Vorgeschrittenen und besonders Zurückgebliebenen, und endlich psychologische Bemerkungen. Es sind bei den Akten 218 solcher Monatstabellen, so daß im Durchschnitt auf das Semester 19,6 kommen. Dieselben sind im hohen Grade interessant. Sie genügen jedoch durch ihren Schematismus nicht vollkommen. Schlagen wir irgend eine derselben auf. „Monatstabelle für Mai und Juni 1855 von S." Hier steht unter den Schwierigkeiten: „Die Thatsache, daß das Interesse nicht dauernd gefesselt wird, mag eine zweifache Ursache haben: 1) daß ich mich noch nicht recht mit meiner Sprache und Darstellung auf das Standpunkt der Knaben herunterstelle, 2) daß ich mich manchmal im Sprechen noch überstürze." Unter den psychologischen Bemerkungen steht: „Im Allgemeinen läßt sich mit gutem Rechte das Urtheil fällen, daß das Streben und die Leistungen der Klasse anerkennenswerth sind. K. und A. machen

mir durch ihren regen Eifer und ihre unausgesetzte Aufmerksamkeit nur Freude. As. läßt sich hin und wieder durch seinen Nachbar zum Sprechen verleiten, steht aber mit seinen Leistungen den beiden oben Genannten nicht nach. Ki. läßt sich durch sein feuriges Temperament oft zu groben Versehen und Unüberlegtheiten verführen, hebt die Hand in die Höhe, wenn die Frage noch gar nicht bestimmt ausgesprochen ist. Ich habe ihm dieses Benehmen oft und wie es scheint mit gutem Erfolge verwiesen. S's scheinbare Gleichgültigkeit und Schläfrigkeit muß um so mehr auffallen, als man fast immer mit seinen Antworten zufrieden zu sein Ursache hat. F's ganz unbedeutende Leistungen erklären sich einzig und allein aus der geistigen Schwäche, die ihn nicht einen Gedanken zum andern bringen läßt." Die Notizen unter den „Schwierigkeiten" sind aber doch auch psychologische Bemerkungen und manche „psychologische Bemerkung" enthält eine Schwierigkeit. Es ist überhaupt klar, daß jede Schwierigkeit zuletzt eine psychologische ist. Diese kann freilich auch äußere Ursachen haben und diese mögen für sich aufgezählt werden. Die psychologischen Bemerkungen sollten manches scheiden, was zusammensteht. Erstens bildeten die Individuen eine Reihe für sich und sie sollten einen Theil der psychologischen Bemerkungen in sich einschließen. Wenn wir aber das Individuelle herausnehmen, so bleibt blos das Allgemeine. Es kann nun sein, daß sich dieses Allgemeine wirklich aufzeigt, oder daß sich ein Beitrag dafür darbietet; aber der Berichterstatter wird genöthigt, die Fälle anders, d. h. psychologischer anzusehen, wenn er das Allgemeine in die Bemerkung zu bringen hat. So ist in unserm Falle die Bemerkung: „Ar. läßt sich hin und wieder durch seinen Nachbar zum Sprechen verleiten, steht aber mit seinen Leistungen den beiden andern nicht nach" eine recht gute. Lesen wir aber das Allge-

meine heraus, so fehlt noch sehr viel und der Lehrer hätte vielleicht Anlaß gefunden zu beobachten und zu berichten, bei welchen Störungen dennoch wirkliche Störung des Gedankens, und welche Störung des Gedankens dennoch stattfand, ob kein Unterschied bestehe in den mit ungetheilter Aufmerksamkeit und den mit getheilter aufgefaßten Reihen. Nicht minder interessant ist die Bemerkung: „Ki. läßt sich durch sein feuriges Temperament u. s. w." Wollen wir hierin aber etwas finden für eine allgemein psychologische Ansicht, so müssen wir wissen, ob das Handerheben nur physiologische Begleitung des psychologischen Prozesses ist, oder ob bereits eine Zuspitzung statt gefunden hat und was für eine. Dann gehörte dazu, daß die Zurückweisung näher charakterisirt wurde als von der Regierung oder der Zucht ausgehend. Noch interessanter ist der Fall mit der „scheinbaren Gleichgültigkeit". Will man aber einen allgemeinen Satz aufstellen, so fragt sich's erst: zeigte sich gar kein Aufblitzen des Auges, keine Erregung des physiologischen Lebens? ist's mit dem Spiel und der Bewegung ebenso? — wie erzählt er? wie verknüpft er die Fakta? u. s. w.

Wir scheiden jetzt von diesen Arbeiten, uns vorbehaltend, von jedem Zeitabschnitt die eine oder die andere mitzutheilen.

Ein anderes Geburtstagsgeschenk des 9. Dec. 1852 war die „Reisekasse". Dieselbe sollte erhalten werden durch freiwillige beliebige Beiträge der Seminarmitglieder und durch sonstige Beiträge. Es wurde ihr auch der „Weihnachtsbaum" von Hoffmann zugewiesen. Der Zweck dieser Kasse war, den Schülern der Oberklasse möglich zu machen, unter der Leitung der Lehrer im nächsten Sommer eine kleine Fußreise zu unternehmen. Diese Kasse erfreute sich stets besonderer Theilnahme und namentlich ging am Seminargeburtstage ihr von verschiedenen Mitgliedern manche Gabe zu.

Es ist nichts Geringes, daß junge Leute, deren Einkommen meist ein unbedeutendes, nicht selten ein spärliches ist, sich geloben, bei jeder der beiden wöchentlichen Versammlungen ihrer armen Kinder auch mit Gaben zu gedenken und so zu den Opfern anderer Art auch noch ein neues zu fügen. —

Endlich wurden die Sonntagsbeschäftigungen, ein Geschenk des Geburtstags von 1853, wieder aufgenommen.

---

## Drittes Kapitel.

Senior. Schulwart. Jubiläum. Feldbau. Kapelle. Reise.
1853—1854.

Gegen Ostern 1853 wurde an die Stelle des abgegangenen Seniors Spanaus aus dem Meiningischen gewählt, an die Stelle des Schulwarts, welcher von jetzt ab unerwartet den Namen Oberlehrer erhält, Hausmann aus dem Weimarischen.

Die Chronik gedenkt der Art und Weise, mit welcher sich die Seminarschule bei einer allgemeinen Landesfeier betheiligte. Es war das fünfundzwanzigjährige Regierungsjubiläum des Großherzogs Karl Friedrich von Weimar. Verstand es sich nun schon ohnehin von selbst, daß die Schuljugend an diesem Feste Theil nahm, so wurde diese noch bestimmter gefordert durch die Theilnahme, welche der Großherzog der Jugendbildung immer zugewandt hatte. „Alle drei Klassen nahmen am Feste Theil. Morgens ½8 Uhr zogen sie — voran ein Hauptführer und jede Klasse mit zwei Sectionsführern — unter Begleitung und Leitung der Klassenlehrer auf den Markt, gingen,

wie alle übrigen Schulkinder der Stadt, dem Zuge der Professoren, Schützen, Handwerker voran bis zur Kirche, in der den beiden ersten Klassen Plätze angewiesen worden waren. Um das niederbeugende Gefühl des Geringerseins als andere Kinder fernzuhalten, das Allen beikommen mußte, wenn sie sich nicht gleich den Knaben der ersten Bürgerschule ausgerüstet sahen, lieh Prof. Stoy den Bedürftigsten schon voraus die saubern Kleider, die kurz nachher von ihm zum Andenken an das Fest beschert werden sollten. Für Anschaffung der weißrothen Schärpen versprachen die Seminarmitglieder aus eignen Mitteln zu sorgen. Diese Wärme der Mitglieder theilte sich auch Andern mit, theils als Unwille über die Denkweise eines Herrn, der unsre Schüler hintansetzen wollte, theils als erhöhtes Wohlwollen für unsre Seminarschule, das sich alsbald an Geschenken kund gab. Von Herrn Professor R... gingen ein 2 Thlr., von Kaufmann .... 2 Thlr., die von Herrn ..... im Bürgerverein veranstaltete Sammlung betrug über 3 Thlr., so daß 2 Thlr. als Ueberschuß von der Schärpenkasse an die Reisekasse abgeliefert werden konnte.

„Den Freitag Nachmittags war auf dem Forst das für die Schuljugend Jena's angeordnete Schulfest, an dem sich unsre sämmtlichen Schüler mit aller Lust, spielend essend und trinkend betheiligten."

Wir haben bereits erzählt, wie der Landgrafenberg eine Stätte wurde, an dem auch das Seminar zu wirken hatte. So dankbar man die Gabe der Stadt angenommen hatte, so wenig konnte man davon auf die Dauer Gebrauch machen. Das Feld war im höchsten Grade unfruchtbar und wegen seines Bodens, seiner weiten Entfernung und seiner hohen Lage höchst schwierig zu bearbeiten. Großer Anstrengung folgte geringer Lohn, wohl gar keiner. Professor Stoy half dem ab. Er überließ der Seminarschule

ein Stück eines Grundstücks am Galgenberg. Dadurch gewann das Arbeitsleben bedeutend an Frische und Heiterkeit und Streben sowohl bei Lehrern als Schülern. Diese waren in drei Abtheilungen, „Stuben", gebracht und hatten sich Hütten gebaut und neben den allgemeinen Kartoffelfeldern auch Blumenbeete angelegt. Das Erntefest war ein höchst heiteres und vergnügtes. Der „Dankesgruß", den die Kinder dem Direktor und seiner Gemahlin darbrachten, kam von Herzen. Eine herrliche Zugabe erhielten diese Feste durch die „Seminarkapelle", welche in diesem Jahre gegründet worden war. Sie führte eine Reihe von Stücken auf und begleitete auch den Festzug.

Ein Ereigniß war die Reise in den Thüringer Wald. Der Plan fand schon vor seiner Ausführung viel Theilnahme bei den Bewohnern Jena's. Einzelne sandten Beiträge und als der Zug unter kräftigem Gesang von der Seminarschule wegzog, hatten sich viele Menschen versammelt, um die Freude der Kinder zu sehen. Auf der Reise selbst zog die arme aber muntere Schaar die Aufmerksamkeit wohlhabender und vornehmer Reisender auf sich, und mancher machte der Gesellschaft unaufgefordert ein ansehnliches Geschenk, wie z. B. der Herzog von Augustenburg. Mehre Zeitungen besprachen diese Reise als etwas höchst Erfreuliches und gewiß mit Recht. Denn erstens ist sie ein schönes Denkmal der Liebe und Hingabe der Seminarmitglieder. Oder ist es kein Opfer, wenn der Lehrer mit den Armen lebt, ihre spärliche Kost und ihr Lager theilt und zum Theil selbst bestreitet? „Die Lehrer sollen es als eine Gewissensache ansehen, daß sie auf diesen Reisen selbst ganz wie Armenschüler reisen und in Selbstverleugnung vorangehen", sagt die Schulordnung in §. 84 ihrer neuen Auflage. Zweitens wurden die Knaben bedeutend gefördert. Längere Zeit wurden sie in besonderen Stunden auf die Reise vorbereitet und dadurch eine all-

seitige Ausbeute der Reise für das Wissen ermöglicht. Auch nicht gering ist die damit verbundene Abhärtung und Anstrengung anzuschlagen. Vor Allem aber wichtig schien es, daß der Erzieher die Kinder längere Zeit ganz in der Hand hatte und dieselben tiefer durchschauen konnte, daß Kinder und Eltern sich enger an die Lehrer anschlossen und den Einwirkungen derselben zugänglicher wurden. Gewiß sind die Reisen, die seitdem an Theilnahme zugenommen haben, ein herrliches Denkmal ächten Lehrer- und Erziehergeistes.

Einen anderen schönen Zug dieses Geistes legte das Seminar an den Tag durch die außerordentliche Versammlung, die es zu Ehren des abgehenden Oberlehrers Zeuner hielt, dem es zu großen Danke für seine unermüdliche treue Thätigkeit verpflichtet war. „Was ich Rechtes bin, bin ich durch das Seminar geworden" war sein Dankeswort.

Von den Monatstabellen theilen wir folgende mit:

III. Sprechen Juni 1853 von AB. „Als Aufgabe der Methodik und Technik des Sprechunterrichts halte ich die Darstellung verschiedener Wort- und Buchstabenbilder und deren Analyse.

„Der Stoff war genommen aus dem Lesebuche von Sostmann und daneben noch kleinere Erzählungen und Gedichte. Den Anfang machte die Besprechung des Stücks, die Erklärung der Worte. Hierauf folgten Lautirübungen, die einen Theil jeder Stunde in Anspruch nahmen und bei denen auf gute Aussprache gehalten wurde. Das Lautiren geschieht im Chor, bank- und ringelweise und einzeln. Damit verbunden wird das Schreiben der lautirten Worte und Buchstaben. Das Memoriren des Stoffs geschieht durch Nachsprechen und Wiedererzählen. Das Nachsprechen ist theils Chor-, theils und zwar mehr Solo-sprechen. — Dramatisch-mimische Dar-

ſtellungen an paſſenden Stellen — das Lautiren und Memoriren tritt in jeder Stunde in den Vordergrund.

„Schwierigkeiten machen die Chorübungen, indem ſie die Controle der Einzelnen ſehr erſchweren. Viele Knaben täuſchen durch Bewegung der Lippen. Ich habe daher das Chorſprechen in einer beſchränkteren Anzahl für praktiſch gefunden. Eine andere Schwierigkeit liegt in der Bekanntſchaft der meiſten Knaben mit faſt allem Stoff des Leſebuchs. Dieſes Bekanntſein ſtachelt oft Einzelne zum ſich Hervorthun, allein die Luſt und die Freude an dem Leſeſtücke iſt doch durch die Bekanntſchaft mit demſelben nicht unbedeutend geſchwächt.

„Beſondere Luſt und Freude am Erzählen und eine gewiſſe Gewandtheit zeigen S., S., S., W. und H. — Bei den meiſten habe ich eine gewiſſe Scham bei dramatiſchen und mimiſchen Darſtellungen gefunden. Einen beſondern Hang zu ſpielen zeigen S., S., H., M., S., S., G., T."

Heimathskunde, Juni 1853 von G. B. — 1. „Ortsbeſtimmungen: vorn, hinten, rechts, links, oben und unten — Nebel und Regen — Zeichnen des Grundriſſes der Schulſtube — Unterſchied zwiſchen Laub- und Nadelbäumen.

2. „Als Vorbereitung und Hülfsmittel zur Beſtimmung der Himmelsgegenden nahm ich der Neueingetretenen halber nochmals die Ortsbeſtimmungen an den Gegenſtänden der Schulſtube vor und zwar ſo, daß ich die Kinder recht verſchiedene Stellungen einnehmen ließ, wodurch das Gelernte befeſtigt wurde und der ganze Unterricht an Abwechſelung gewann. Am leichteſten faßten es die Kinder dadurch, daß ich ſie beim Marſchiren jedesmal mit Bewußtſein ihre Stellung verändern ließ (was auch jetzt noch bei jedem Gang ins Freie geſchieht) oder daß ich ſie in verſchiedene Abtheilungen zertheilte, die dann von einem Ruhepunkte aus nach rechts, links, vorn, hinten

aus einander marſchiren mußten. In der Schule ſo wie auf Spaziergängen wurden die gewöhnlichen techniſchen Hülfsmittel: Ausſtrecken des rechten, linken Arms, Drehen des Kopfes (nicht zu oft), Verſetzen des Fußes angewendet. Für mich zur Prüfung, für die Kinder zur Uebung des Gedächtniſſes ließ ich ſpäter im Freien die Gegenſtände der Schulſtube, ſowie umgekehrt wiederholen. — Als Vorbereitung zum Zeichnen der Schule zeichnete ich oder einer der Schüler erſt die Grundfläche eines Buchs und einer Schiefertafel an die Wandtafel, um nicht gleich bei der erſten Zeichnung einen verjüngten Maßſtab anwenden zu müſſen. Nachdem hierauf die Seiten der Schulſtube von den Kindern nach Schritten gemeſſen und als rechte, linke u. ſ. w. Seite beſtimmt worden waren, ging ich zum Zeichnen derſelben über, wobei ich mir von den Kindern den Ort der einzelnen Gegenſtände angeben ließ. — Bei den Gängen ins Freie habe ich bis jetzt entweder der ganzen Klaſſe oder einzelnen Abtheilungen verſchiedene Aufgaben gegeben: Zählen der Thürme, der Einfuhren, der Kaſtanienbäume u. ſ. w.

3. „Eine Hauptſchwierigkeit dieſes Unterrichts finde ich darin, daß ſich der Lehrer vorzüglich bei den Gängen ins Freie wieder ganz verſetzen muß in die Anſchauungsweiſe des Kindes, die natürlich erſt durch mannigfache Uebung wieder erlangt werden kann. — Ferner iſt es ſchwierig, bei Gängen ins Freie die ziemlich volle Klaſſe in Aufmerkſamkeit zu erhalten. Läßt man ſie marſchiren, ſo hemmt die Aufmerkſamkeit auf die einzuhaltende Ordnung ihren Blick ins Freie; läßt man ſie aber frei gehen, ſo zerſtreuen ſie ſich zu weit für den Blick des Lehrers. Ich ſchlug in der letzten Zeit einen Mittelweg ein, indem ich die Kinder frei gehen, aber ſie durch einen Anführer zuſammen halten ließ.

4. „Vorgeſchrittene H., S., W., R.; Zurückgebliebene H., S.

5. „H., ein ganz bornirter, ſtumpfer, gefühlloſer Knabe, der beim Unterricht auch nicht ein einziges Häkchen dem Lehrer bietet, an welchem er ihn faſſen kann. Etwas beſſer iſt S., der neben ſeiner Geiſtesarmuth doch wenigſtens noch einiges Leben, einige Luſt zum Lernen, ſowie ein leichtverwundbares Ehrgefühl zeigt. — S., ein von Natur vernachläſſigter, aber leichtſinniger Junge, erſchwert durch ſeine große Gleichgültigkeit in hohem Grade den Unterricht wie die Erziehung. — Beſonderes Intereſſe für dieſen Unterricht zeigte H., ein ſehr lebhafter, treuherziger Junge, S., W. und R., ein in der Schule wie im Freien ſchnell auffaſſender, geſitteter Knabe."

Singen, Nov. und Dec. 1853 von M. 1. „Repetirt wurden „des Storches Wiederkehr", „Alles hat ſeine Zeit", „Hopp, hopp, hopp!" geübt „Haidenröslein", „Ich hab' mich ergeben", „Frühlingsbotſchaft", „ein ſchweres Räthſel", „Gänſecantate", „das Schwälbchen".

2. „Die erſte Hälfte der Stunde wird gewöhnlich angewendet zu rythmiſchen und melodiſchen Uebungen, die andere zum Einüben von paſſenden leichten Liederchen und zu Wiederholungen. Die Uebungen der erſten Hälfte beſtehen meiſt in Scalaſingen $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ und $\bar{g}$ $\bar{e}$ $\bar{f}$, dann $\bar{g}$ $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{a}$ u. ſ. w. Dann $\bar{g}$ $\bar{g}$ $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{a}$ $\bar{a}$ u. ſ. w. gewöhnlich auf die Silbe la, bisweilen abwechſelnd auf la und lo, dann werden die Töne des Dreiklangs von $\bar{g}$ rück- und vorwärts geübt, dann werden ein und dieſelben Töne erſt ſtark dann ſchwach, erſt lang dann kurz geſungen. Iſt dies eine Zeit lang geſchehen und ein Erfolg ſichtbar, ſo werden die Uebungen verändert und ſchwieriger gemacht. — Das Verfahren beim Einüben neuer Liederchen iſt folgendes: Es wird zuerſt der Text langſam und deutlich vorgeſprochen und dann von den Kindern nachgeſprochen, bis jedes ihn richtig ausſpricht. Dabei wird, was unverſtändlich iſt, er-

klärt. Dann wird die Melodie vom Lehrer ſtrophenweiſe vorgeſungen und ſo eingeübt, daß erſt die Töne blos auf die Silbe la geſungen werden, und erſt wenn die Melodietöne leidlich gemerkt ſind, der Text untergelegt wird. Anfangs geht die Uebung ganz langſam und erſt nach und nach im richtigen Tempo, aber immer im Takte. Doch ehe die ganze Klaſſe ſingt, müſſen erſt die Befähigtſten und dann die Uebrigen allein ſingen.

3. „Schwierigkeiten macht beſonders das Reinſingen, ſowohl bei den Uebungen als auch bei den Liedern, ſo daß oft wenn die Kinder von g bis d und wieder zurück von d bis g geſungen haben, ſie ſtatt auf g wieder anzulangen, oft auf fis, f und e angekommen ſind. Dies würde vielleicht nicht ſo arg ſein, wenn der Lehrer mit der Geige nachhelfen könnte, was er übrigens in der Kürze im Stande zu ſein hofft.

4. „Fortgeſchritten ſind W., K., H. Auch P. hat ein niedliches Stimmchen und ziemlich gutes Gehör. — Mit A. iſt faſt gar nichts anzufangen, er hat faſt gar kein muſikaliſches Gehör und iſt nicht im Stande einen einzigen Ton richtig nachzuſingen. — K. kann nicht eine Reihe nach einander folgender Töne nur einigermaßen richtig ſingen, doch habe ich bemerkt, daß er die Lieder, welche oft geübt ſind, nicht gerade falſch mit ſingt. Uebrigens iſt er während der Stunde ganz zerſtreut. Ebenſo S. Auch Z. könnte mehr leiſten.

5. „Daß die Kleinen an dem Liederſingen mehr Gefallen finden, als an den in der erſten Hälfte der Stunde vorzunehmenden Uebungen iſt wohl aus der Natur der Sache erklärlich. — Unangenehm iſt das häufige Denunciren, wenn irgend ein Fehler vorgekommen iſt und gerügt wird. Von K. iſt mir aufgefallen, daß er oft, wenn ich frage, wer mir das oder jenes

allein vorſingen wolle, ſich eifrig erbietet, ohne doch im Stande zu ſein, nur drei Töne richtig zu ſingen."

Geſchichte, Dec. 1853 von P. 1. „Von den Heroengeſchichten habe ich nach Guſtav Schwab Folgendes in folgender Reihe vorgetragen: Der November hatte mich noch bei der Unterwelt ſtehen laſſen, von der ich in der erſten Stunde des Decembers noch die Erſcheinung des Agamemnon an den Odyſſeus erwähnte, in der zweiten, dem Incipientenexamen, ſie verließ und zum Begräbniß des Elpenor überging. Darauf ließ ich folgen die Erzählung von den Sirenen, von der Charybdis und Scylla, den Aufenthalt auf der Inſel Trinakia, den Schiffbruch, die nochmalige Fahrt des Odyſſeus an der Charybdis vorüber, ſeine Rettung und endliche Ankunft auf der Inſel der Kalypſo.

2. „In jeder Stunde des Monats wurde etwas Neues erzählt mit Ausnahme von zweien, der erſten in der Mitte des Monats und der letzten vor den Ferien, welche zu größeren Repetitionen verwandt wurden. Daneben habe ich aber nicht verſäumt in jeder Stunde zu repetiren und zwar meiſt zweimal, nämlich am Anfang der Stunde das in der vorigen Stunde Dageweſene und am Ende der Stunde das Ebenerzählte. Bei der Erzählung ſuchte ich ſo viel als möglich concret zu zeichnen und der homeriſchen Breite mich anzuſchließen. Bei Felſen, Strudeln, Ufern wurde auf unſer Saalthal Rückſicht genommen. Von Eigennamen wurden nur die wichtigſten angeſchrieben, die zuerſt von Einzelnen, dann von der Geſammtheit geſprochen, dann aufgeſchrieben wurden. Später habe ich mir dieſe Namen auch aus dem Kopfe buchſtabiren laſſen.

3. „Die meiſten Fortſchritte von Allen machte unſtreitig W., in zweiter Linie E., S., H., H., H., G., W.; am meiſten

zurückgeblieben ſind G., A., K., letzterer wohl wegen ſeiner Kränklichkeit.

4. „Gewöhnlich habe ich bemerkt, daß, wenn ich allgemein fragte, wer dieſes oder jenes wüßte, alle diejenigen die Hand erhoben, die es wußten; aber daß K. ſie zuweilen erhob, auch wenn er nichts wußte und es den andern nachmachte. Dagegen wenn ich beſtimmt fragte, ſo erhoben ſie auch andere, die die Antwort wußten, in der Regel aber E. und S. nicht, obgleich ſie dieſelbe ebenfalls hatten. — G. ſchien mir ſtets unaufmerkſam zu ſein, wenn er ſich hinter M's Rücken unbeobachtet glaubte, ſonſt ſaß er meiſt ſtumpf da, und ich wüßte mich keines Falls zu erinnern, daß er von ſelbſt die Hand erhoben hätte. Dieſem ſchließt ſich zunächſt A. an, der zwar ruhiger als früher, der ſelbſt in den Stunden, wo er aufmerkſam ſchien, ſich nie zu einer Antwort drängte, und es thut bei ihm viel Aufmunterung Noth. Dagegen habe ich zuweilen gegen die Munterkeit der Klaſſe zu kämpfen gehabt, doch im gutem Sinne. S. war veränderlich, in manchen Stunden ſehr rege, in andern ſchlaffer."

Zeichnen, Dec. 1853 von S. 1. „Der Punkt als Theil einer geraden Linie, die verſchiedenen Lagen eines Punktes zu einem andern, die dazwiſchen gezogenen Linien.

2. „Vor Allem war es mir darum zu thun, das Intereſſe an dem zu Zeichnenden gleichmäßig zu erwecken, dann aber auch Alle zugleich und mit einem und demſelben Gegenſtande zu beſchäftigen. Darum hielt ich das Taktzeichnen dem am entſprechendſten; war der Gegenſtand beſprochen und hatte ich denſelben an die Wandtafel gezeichnet und wieder ausgelöſcht, ſo ging es an das Zeichnen. War z. B. auf das Commando „Eins" von Allen ein Punkt gemacht, auf „Zwei" ein Punkt links unten, ſo ſetzten Alle, wenn nun die ſchräge Linie gezo-

gen werden ſollte, auf „Eins“ den Stift auf den obern Punkt, bei „Zwei“ zogen Alle die Linie u. ſ. w.

3. „Die Schwierigkeiten, die ſich mir in dieſer Klaſſe darſtellten, ſind dieſelben, die jeder Anfänger im Zeichnen zu überwinden hat; Haltung des Körpers, Führung des Stiftes, richtige Lage der Schiefertafel auf der einen Seite waren die Hauptſachen, die ich immer wieder berückſichtigen mußte. Eine beſondere Schwierigkeit fand ich noch darin, die Formenlehre vom Formenzeichnen möglichſt fern zu halten, und doch mußte wenn auch kurz und nur vorübergehend der Begriff vom Punkt, gerader Linie gegeben werden. Große Schwierigkeiten macht Allen die Zeichnung der ſenkrechten Linie.

„Geförderte: G., K., K., M., M., S., S., W., Z. Zurückgebliebene: A., B., P., T.

5. „Merkwürdig, daß S. am Zeichnen nicht nur Intereſſe findet, ſondern auch beſonders in letzterer Zeit darin wider Erwarten Fortſchritte gemacht hat. Weit mehr noch könnte S. leiſten; doch hat im vorigen Monat ſein Hang, ſich und andere zu zerſtreuen nachgelaſſen. P. iſt, obgleich unter den Zurückgebliebenen, zu meiner Freude lebendiger geworden. Ein gleiches Urtheil möchte ich faſt über A. fällen, wenn ich nicht manchmal an ihm den Hang zur Spielerei zu rügen hätte. G. mag bei ſeinen Anlagen zum Zeichnen nicht übermüthig werden. In Bezug auf das Intereſſe der ganzen Klaſſe kann ich mich befriedigend ausſprechen.“

# Viertes Kapitel.

## Der Lokalwechſel. 1854.

„Der fünfte Mai war für Jena ein Ehrentag. An demſelben faßte der hieſige Gemeinderath einſtimmig einen Beſchluß, womit er ſich ein Ehrendenkmal geſetzt hat für immer. Herr Profeſſor Stoy, ſchon bisher durch Gründung der Seminarſchule und durch Alles das, was er im Verein mit ſeinen Seminariſten in warmer Begeiſterung für dieſelbe gethan und geopfert hat, einer der edelſten Wohlthäter unſerer Jugend und unſerer Stadt, hatte ſchon längſt als dringendes Bedürfniß es erkannt und den Wunſch gehegt, die Seminarſchule aus dem bisherigen dumpfen, ungeſunden und beſonders für die erziehlichen Zwecke einer Volksſchule völlig ungeeigneten Lokale heraus und in ein angemeſſeneres zu verlegen, ohne bisher für die Ausführung den rechten Anknüpfungspunkt finden zu können. Da kam ihm der Gedanke an das in wenigen Jahren zu feiernde Jubiläum unſerer Hochſchule und er hielt dieſen Zeitpunkt zur Verwirklichung für den geeignetſten und ging auch ohne zu zögern und alle Bedenklichkeiten bei Seite laſſend, Gott und ſeinen Mitbürgern vertrauend, friſch ans Werk. Er ließ auf ſein eigenes Riſiko das ſchöne Weber'ſche Grundſtück am Paradieſe mit dem darauf befindlichen Wohnhauſe ankaufen und bot es dann am vergangenen Freitage dem hieſigen Gemeinderathe um die Summe von 2500 Rthlr. an; derſelbe ging ſofort darauf ein und nahm den deshalb geſtellten Antrag unter der Bedingung, die ohne dies ſchon im Plane des Ganzen lag, an, daß in dem zu errichtenden neuen Schulhauſe auch auf die Einrichtung einer Fortbildungs- und Erwerbſchule Bedacht genommen werde. Wer der ganzen Verhandlung folgte, dem klaren Vortrage des Berichterſtatters, der beſonnenen, auf die

Sache gründlich eingehenden Debatte, der würdigen Haltung Aller, der mußte ſogleich erkennen, daß hier nicht blos gerechnet, ſondern daß auch gefühlt wurde und daß der Hauch einer edlen Begeiſterung die Herzen ergriffen hatte. Und dieſe Begeiſterung zeigte ſich im ſchönſten Lichte, als nach geſchehener Fragſtellung die ganze Verſammlung der Gemeinderäthe wie Ein Mann ſich erhob und kräftig und freudig ihre Zuſtimmung erklärte. Mancher Blick glänzte heller, aus manchem Auge ſchlich ſich eine Thräne und manches Herz ſchlug höher und nicht blos bei denen, die zu Rathe ſaßen, ſondern auch bei den Zuhörern, die ſich eingefunden hatten und die ſämmtlich von dem, was ſie geſehen und vernommen, ergriffen und begeiſtert die Verſammlung verließen. In der That ſie werden jener Stunde, in welcher der Gemeinſinn des hieſigen Gemeinderathes ein ſo ſchönes Zeugniß ſich ausſtellte, nicht wieder vergeſſen. Aber damit iſt die Sache nicht abgethan! Das Grundſtück iſt erworben; auf demſelben tummelt ſich von heute an eine fröhliche Jugend und erhält in den nothdürftig ausreichenden Räumlichkeiten Unterricht. Allein das genügt nicht. Ein neues, allen Anforderungen genügendes Schulhaus muß errichtet werden und dieſes muß bis zur Jubelfeier unſerer Hochſchule auch als ein Johann-Friedrichs-Denkmal, aber nicht als ein todtes, ſondern als ein lebendiges, fertig ſein. Der Plan, in welcher Weiſe die Ausführung zu ermöglichen, wird der Oeffentlichkeit vorgelegt und der öffentlichen Theilnahme empfohlen werden. Und da mag es ſich zeigen, ob der rechte Sinn, die rechte Begeiſterung für die heilige Sache unſerer ärmeren Jugend nur im Gemeinderathe oder auch außerhalb deſſelben unter Jena's Bürgern zu finden iſt. An ihnen iſt es, das in Gott mit Begeiſterung Unternommene fortzuſetzen und zu vollenden. Hier

nun, Jena, zeige, was an dir iſt, und ſetze auch dir ein Denkmal für immer!“

Dieſes Referat in Nr. 54 der Blätter von der Saale im Jahre 1854 zeigt uns, welche Umgeſtaltung die Seminarſchule erfahren ſollte. Wie lange der Profeſſor Stoy dieſen Gedanken ſchon im Herzen getragen, welche und wie ſtarke Gefühle ihn bewegten, wer weiß es. Unter den Seminariſten aber war großer Jubel und große Freude. Sie ſahen in ihrer Begeiſterung vor ſich aufgethan einen „Pflanzgarten alles Guten“, in dem ſie mit pflanzen und arbeiten ſollten.

Schon am achten Mai 1854 erfolgte der Lokalwechſel der Schule. Profeſſor Stoy ſprach in einer kurzen Rede den Dank der Schulgemeine für den Segen Gottes aus, der bisher auf der Schule ruhte. Dann verließ man die alten Räume in wohlgeordnetem Zuge. Ein Brod und eine Bibel, Geſchenke des Direktors, wurden als bedeutſame Symbole von zwei Knaben dem Zuge vorausgetragen. In dem neuen Garten angekommen, formirte ſich die Schulgemeinde zum Feſtgeſange und ſang unter dem hellen heiteren Himmel ihr Feſtlied: „Dir, dir Jehova will ich ſingen u. ſ. w.“ Der Geheime Kirchenrath Schwarz forderte in ſeiner herrlichen Weihrede auf zum Danke, zur Bitte, zur Selbſtprüfung und zu gutem Vorſatze. Mit dieſen ſchon erwachten, durch die Rede gehobenen und geweckten Gefühlen und Gedanken ſang die Schulgemeinde „Unſern Eingang ſegne Gott u. ſ. w.“ und begab ſich in ihre Klaſſen, um ihre Arbeit zu beginnen.

---

# Fünftes Kapitel.

Senior und Oberlehrer. Feldbau. Turnen. Naturalien. Reiſe. Katecheſe. Kirchenbeſuch. Monatstabellen. Weihnachten. Das neue Schulhaus. 1854 — 1855.

Senior Hausmann und Biertümpfel, beide aus dem Weimariſchen, Oberlehrer Dittmar aus dem Meiningiſchen.

Die Ueberſiedelung der Schule brachte zwei höchſt bedeutſame Veränderungen in das Seminar. Die Entfernung und namentlich der Mangel an Platz hatte es nöthig gemacht, daß die zweite und dritte Klaſſe von der Feldarbeit ausgeſchloſſen wurden. Dieſe Beſchränkung hörte jetzt auf, Alle konnten an der ſo ſegensreichen Arbeit theilnehmen. Der beſſere Boden, die durch die Nähe ermöglichte größere Theilnahme der Lehrer, der höhere Ertrag erhöhten den Eifer um kein Geringes. Die Chronik berichtet fortwährend von dem lebendigen Eifer der Knaben und Lehrer, von dem ſegensreichen Einfluſſe der Arbeit auf die Kinder und der erziehlichen Bedeutſamkeit des ganzen Inſtituts überhaupt. Beſonders fühlt man bei allen Chroniſten heraus, mit welcher Anerkennung, Dankbarkeit und Verehrung ſie die Aufopferung und Thätigkeit des Direktors und ſeiner Gemahlin preiſen möchten und doch nicht mit der Sprache heraus gehen, um nicht als Lobredner zu erſcheinen. Die Geſchichte aber muß es ausſprechen. Es iſt nicht abzumeſſen und abzuwägen, wie viel des Einfluſſes auf das oder jenes Glied eines wohl organiſirten Ganzen muß gerechnet werden; alſo kann auch hier nicht entſchieden werden, welcher Bruchtheil der Verbeſſerung der Gartenarbeit gebührt. Aber wenn Lehrer und Schüler zuſammen arbeiten, gewiſſermaßen eine arbeitende Familie bilden, eine Aſſociation für die Arbeit, wie ſie die Kinder im Leben erwartet, für die Handarbeit, da fallen

Scheidewände zwiſchen den Herzen, Anhänglichkeit, Liebe und Dankbarkeit finden Anlaß und Nahrung und der Geiſt muß ein anderer werden, falls er nicht anderweitig wieder verdorben wird. Aber noch weiterhin reicht die ſittlichende Wirkung dieſer Arbeit. Es wurde ein kleines Stück des Landes mit Gewächſen zum Verkauf bepflanzt und der Erlös der Gartenkaſſe zugewieſen, nicht um dieſer auf die Beine zu helfen, ſondern die Kinder an die Pflicht zu gewöhnen, für das Ganze und Gemeinſame zu arbeiten. Zweitens hat aber ein ſolches armes Kind ein Eigenthum, ein Eigenthum, was es ſich durch eigne Kraft erworben hat und es wächſt dadurch in ſeinem ſittlichen Selbſtgefühle. Ja, zu den ſeineren und zarteren Regungen des Herzens leitet die Arbeit. Die Knaben brachten z. B. dem Geh. Kirchenrathe Schwarz zu ſeinem fünf und zwanzigjährigen Jubiläum einen Erdbeer- und Blumenſtrauß. Warum ward er gerührt von der geringen Gabe? Hätten die Aeltern nicht ein paar Groſchen geſchafft, um ein würdigeres Geſchenk zu bringen? — Gewiß, aber es wäre kein würdigeres geweſen. Als die Deputation abging, da ſah jeder die Blume, die auf ſeinem Beete geſtanden, die er ſelbſt geſchnitten, die er am liebſten hatte, im Strauße, ſeinen Dreier und ſeinen Groſchen hätte er nicht geſehen und der wäre nicht ſein geweſen, und wie die Abgeordneten erzählen, wie freundlich ſie der Herr Kirchenrath aufgenommen, da fühlen ſich Alle geehrt und in ihrem Bewußtſein erweitert, denn er hatte ja auch ihre Blumen empfangen und geſehen; oder ſoll die That der Kinder, als ſie dem Fiſcher Münſter zu ſeiner goldnen Hochzeit einen Korb voll Kartoffeln und einen Kranz überreichten, nicht einen Keim zurücklaſſen für eine höhere Entwickelung des ſittlichen Lebens? Die Kinder gaben, was ihnen war, was ſie ſelbſt erworben, ihre Gabe ward geehrt und ſie fühlten ſich geehrt in dieſer Ehre.

Dieſe Art des Selbſtbewußtſeins bringt die Arbeit zu Stande und beſſert den Menſchen. Iſt aber die Seminarſchule beſſer geworden? — Ich kann hier aus Erfahrung reden. Wenn ich nicht irre war es im Jahre 1849, als in den Michaelisferien großer Mangel an Lehrern eintrat. Ich wurde gebeten auszuhelfen und übernahm in der einen Klaſſe wöchentlich neun Stunden. Was fand ich? Einen Troß von Buben, welche während des Unterrichts ihr Zehnuhrbrod zu verzehren verſuchten, den Unterricht oft ſtörten, mich anlogen und der Strafe Trotz entgegen ſetzten. Wie anders als ich 1857 in dieſelbe Klaſſe trat! Zwar waren es andere Knaben, es waren die vom Seminar ſelbſt geſchulten, aber ſie waren aus demſelben Kreiſe der Geſellſchaft. Ehrerbietig erhob ſich die ganze Klaſſe; ich ſchritt zum Katheder und rief den Daſtehenden einen „Guten Morgen" zu. Er wurde freundlich erwidert, damals wäre er geſchrieen worden. Ich habe nun den Unterricht über ein Jahr fortgehalten; nicht eine einzige Auflehnung, nur eine einzige Unwahrheit iſt mir vorgekommen und für ein freundliches Wort fand ich faſt bei Allen ein dankbares Herz. Die Verdorbenen wurden durch die Beſſeren beherrſcht und mit fortgeriſſen. Beſſer alſo iſt's geworden, beſſer geworden durch die ganze Organiſation des Seminars, durch den Geiſt, der in ihm waltet, durch ſeine kraftvolle Direktion, aber auch durch die Feldarbeit. Der Knabe iſt durch ſie mit ganz andern Banden an die Schule geknüpft. Daher iſt ihr immer große Aufmerkſamkeit und Sorge gewidmet worden bis auf dieſe Stunde; und die Ernteſeſte gehören zu den ſchönſten Feſten des Jahres.

Durch die Ueberſiedelung bekam die Schule einen Turnplatz. Das Turnen war, nachdem der ſtädtiſche Turnplatz eingegangen war, gänzlich vernachläſſigt. Der Turnplatz wurde feierlich eingeweiht und erfreute ſich mehrerer herrlichen Geſchenke,

z. B. eines Klettermaſtes, einer Turnfahne, eines Springels. Das Turnen iſt ſeitdem im Gange geblieben, mußte aber natürlich im Winter zeitweilig unterbrochen werden. Die Turnfeſte ſind Lehrern und Schülern freundliche Erinnerungen.

Das Naturalienkabinet erfreute ſich in dieſer Zeit eines bedeutenden Zuwachſes. Es wurden eine Menge Vögel angekauft, aus der Liſſer'ſchen Lotterie durch Looſe, welche Seminarmitglieder und Freunde der Schule hergaben, viel erworben, von Herrn Liſſer viel geſchenkt. Auch ſpäter wurde noch manche Schenkung gemacht. Profeſſor Schleiden ſchenkte eine ausgezeichnete Sammlung künſtlicher Pilze, Dr. Schäffer das Modell einer atmoſphäriſchen Eiſenbahn und ein Farbenſpiel u. ſ. w.

Die Reiſe, welche ſo ſchön angefangen hatte, wurde nun immer mehr erweitert. In dieſem Jahre wurde die Mittelklaſſe mit hinzugezogen. Dieſe ſollte nur Tagestouren machen. Die erſte fand ſtatt am 23. Juli über die Kunitzburg nach Tautenburg, Dornburg. Die zweite am 13. Aug. über Bokedra nach der Leuchtenburg und Kahla. Die Oberklaſſe begann ihre Reiſe am 20. Aug. Das Ziel war Coburg. Bis zur Raſenmühle wurde die Reiſegeſellſchaft von vielen Aeltern und Lehrern der Stoy'ſchen Erziehungsanſtalt begleitet, die ſich alle der muntern Schaar freuten. Sie fand überall und ganz beſonders bei dem edlen Pfarrer Dittmar in Effelder höchſt freundliche Aufnahme, die meiſten Jungen hielten ſich wacker, und die Liebe, die man überall gefunden, wurde lange noch in freudiger Dankbarkeit erwähnt. Die Reiſevorbereitungen wurden noch ſorgſamer als vorher, indem dieſelben durch mehrere Lehrer gemacht wurden, welche ſich in das Geographiſche, Hiſtoriſche, Naturhiſtoriſche und Technologiſche theilten.

Die Katecheſen machten im Winter 1854—1855 einen nicht unerheblichen Fortſchritt. Der Direktor regte nämlich den

Gedanken an, daß die Katecheſen erſt entworfen und die Entwürfe beſprochen werden ſollten. Es iſt nicht zu erſehen, ob mangelhafte Arbeiten auf dieſem Gebiete den Direktor dazu beſtimmten, oder ob er ſchon aus rein didaktiſchen Gründen dieſe Arbeit forderte. Wahrſcheinlich iſt es, daß beide Gründe zuſammenwirkten. Genug, die Entwürfe der Katechiſationen wurden mit wenig Ausnahmen pünktlich gemacht und einem Mitgliede übergeben, welches darüber zu referiren hatte. Daran ſchloſſen ſich kürzere oder längere Expoſitionen oder Vorträge des Direktors über Katechiſationen überhaupt.

Für den Kirchenbeſuch hatte ſich nach und nach eine feſte Gewohnheit gebildet. Ein, zwei oder drei Lehrer begleiteten die Schüler der Oberklaſſe in die Garniſonkirche und berichteten dann über das Verhalten und die Anzahl der Kirchgänger. Der Kirchenbeſuch war ein ſehr fleißiger und lobenswerther. Dieſe Praxis beſteht noch.

Die bei Weitem vorragendſten methodiſchen Verhandlungen waren die Recenſionen der Monatstabellen. Wir theilen von den letzteren eine Anzahl mit, indem wir die Mittelklaſſe wählen.

Bibliſche Geſchichte, Auguſt, Oktober, November, December von A. 1. „Heilung des Kindes des königlichen Dieners, die Samariterin am Brunnen, Jeſus in ſeiner Vaterſtadt, der Hauptmann zu Capernaum, Jeſu Heilungen in Galiläa, die Bergpredigt, Heilung des Gichtbrüchigen, der Sturm auf dem Meere, der Beſeſſene und die Säue, der Jüngling zu Nain, die Tochter des Jairus, die Sünderin, Heilung am Teiche Bethesda, die Sabathfeier, vom Säemann, vom Unkraut unter dem Weizen, Speiſung der Fünftauſend, Jeſus wandelt auf dem Meere, das heidniſche Weib, Heilung eines Taubſtummen, Heilung des Blinden, Chriſti Verklärung, Heilung des

Mondſüchtigen, Jeſus der Kinderfreund, die zornigen Jünger, der barmherzige Samariter, vom verlorenen Schaf und Groſchen, vom verlorenen Sohn, vom ungerechten Haushalter, vom reichen Mann und armen Lazarus, von den Arbeitern im Weinberge, von den Schuldnern des Königs, der unfruchtbare Feigenbaum, der Blindgeborne.

2. „Der Unterricht wird begonnen mit einem Lied und Gebet des Herrn. Hierauf frage ich nach dem, was in der letzten Stunde da war und laſſe mir daſſelbe wiedererzählen. Erzählt der aufgerufene Schüler nicht vollſtändig, ſo frage ich, wer noch etwas wiſſe. Darauf erhebt der Eine oder der Andere ſchweigend die Hand. Durch ſie wird die Erzählung ergänzt. Oft frage ich examinatoriſch Einzelnes ab. Dann gehe ich weiter zur folgenden Geſchichte. Während der Erzählung ſitzen die Kinder mit gefalteten Händen und nebeneinander geſetzten Füßen und hören, die Augen auf mich gerichtet, zu. — In der Erzählung halte ich mich ſoviel wie möglich an die Worte der Bibel. Brauche ich ein Bibelwort, welches die Kinder nicht verſtehen, ſo erkläre ich es. Ich erzähle ohne Unterbrechung eine ganze Geſchichte. Sodann rufe ich einen Schüler auf, welcher die Geſchichte nacherzählen muß, gewöhnlich einen der beſſern, ſodann müſſen die Schwächern noch einige Male nacherzählen. Um mich zu überzeugen, ob die Geſchichte bei Jedem feſtſitzt, frage ich das Einzelne der Erzählung ab, thue dies aber nicht für gewöhnlich. Sitzt ſie feſt, ſo gehe ich zu einer neuen Erzählung über und beobachte daſſelbe Verfahren dabei. Sind wir bei einer Geſchichte, die mir von beſonderer Wichtigkeit erſcheint, ſo laſſe ich die Bibel aufſchlagen und die betreffende Geſchichte, nachdem ich zuvor erzählt und nacherzählt worden iſt, leſen. Einmal habe ich auch den Verſuch gemacht, mir die Geſchichte vom verlornen Sohn zu Hauſe niederſchrei-

ben zu laſſen, um zu ſehen, ob ſie auch im Stande ſein würden, die Geſchichte auf's Papier zu bringen, was, abgeſehen von den orthographiſchen Fehlern, auch zu meiner Befriedigung ausgefallen iſt. Hierauf laſſe ich Bibelſprüche oder Liederverſe, welche die Erzählung betreffen, auswendig lernen. Große Repetitionen habe ich bis jetzt zwei gehalten, wo ich eine Summe von Erzählungen zuſammen faſſe und eine Stunde darauf verwende, dieſelben zu wiederholen. Die Geographie nehme ich bei den verſchiedenen Erzählungen daran und knüpfe an den Ort gleich die Erzählung. In Bezug auf die Reihenfolge der Erzählungen beobachte ich die Zeiteintheilung nach den drei Feſtreiſen Jeſu, nach dem Evangelium des Johannes u. ſ. w.

3. „Schwierigkeiten machten die fremden Sitten und Gebräuche und die orientaliſchen Vorſtellungen, wie z. B. daß der Teufel in einen Menſchen fahren könne. Ferner gelang es den Kindern nicht, die Reihenfolge der Erzählungen zu merken; das Lernen der Sprüche wurde erſchwert durch das unſaubre Leſen *).

Katechismus, November und December 1854 von D. 1. „Das dritte Gebot beendigt, das vierte Gebot. In Bezug auf die Bibel wurden die Kinder vertrauter gemacht mit den vier Evangelien, der Offenbarung Johannis, den Briefen an die Römer und Corinther, dem Briefe Jacobi, den Pſalmen, den fünf Büchern Moſis (ſoll wohl nur in äußerer Beziehung gefaßt ſein). Aus dem Geſangbuche wurde das Lied gelernt „So Jemand ſpricht: ich liebe Gott u. ſ. w." und „Wie ſoll ich dich empfangen u. ſ. w.".

---

*) Dies habe ich abgekürzt und das Uebrige muß weggelaſſen werden, weil die Handſchrift zu undeutlich iſt.

2. „Hülfsbücher waren: 1) Niſſen Unterredungen u. ſ. w. 2) Arndt Handbuch für Lehrer beim Unterricht nach Luthers Katechismus, 3) Caspari, Geiſtliches und Weltliches zur Auslegung des kleinen Katechismus, 4) das Schwarz'ſche Spruchbüchlein. — Der Katechismus bietet durchweg nur Begriffe, für das Kind nichts als dunkle Worte. Sie können unmöglich dem Kinde ohne Weiteres mitgetheilt werden — es muß eine Erklärung hinzukommen. Sie wurde jedesmal den Textesworten vorausgeſchickt, es wurde entweder eine Geſchichte erzählt oder ein Bibelvers beſprochen, welcher jenen Begriff veranſchaulichen ſollte. Dann wurde der Begriff herausgehoben und ſo zu ſagen aufgehoben, bis die übrigen Begriffe deſſelben Gebotes auf dieſe Weiſe herausgefunden waren. Sämmtliche Begriffe wurden dann zuſammengeſtellt und zwar in die Reihenfolge, wie ſie der Katechismus bietet. Das auf dieſe Weiſe entſtandene Gebot wurde von dem Lehrer langſam vorgeſagt, von einigen Schülern wiederholt; und nun erſt wurde der Katechismus unter dem Pulte vorgeholt und das betreffende Gebot nachgeleſen. Welches Intereſſe zeigte ſich da bei den Knaben für ihren Katechismus! — Dies hatte zur Folge, daß ſie das jetzt Geleſene gleich richtig verſtehen konnten, ſowie auch dies, daß das zum erſten Male richtig und feſt Aufgenommene nur um ſo ſicherer dem Gedächtniß einverleibt blieb. — Ebenſo wurde der nöthige Bibelſpruch gemeinſam in der Bibel aufgeſchlagen und gemeinſam beſprochen und dann erſt zum Auswendiglernen gegeben.

3. „Wenn der Katechismus auf der einen Seite zu den leichteſten Unterrichtszweigen zu gehören ſcheint, in ſofern das, was mit den Kindern durchgenommen werden ſoll, im Katechismus ſelber vorliegt und der Lehrer daſſelbe den Kindern nur beizubringen hat, ſo wird er auf der andern Seite wieder einer

der ſchwierigſten in Betreff der Art und Weiſe, wie er zu handhaben ſei. Erſchwert wird die Sache noch dadurch, daß von dem einen Gebot zum andern kein Fortſchritt da iſt, wenn man nicht auf einmal die drei erſten zuſammenfaßt, indem ſie ſich auf Gott beziehen, die übrigen auf den Menſchen. — Eine andere Schwierigkeit iſt die, daß ſich die Knaben beim Herſagen ſo zu ſagen vergeſſen, ſo daß ſie die Sache mehr herleiern als wirklich ſchön vortragen.

4. „Fortgeſchrittene L., I., Z., E., S., T.; Zurückgebliebene B., H., W., S. M.

5. „Sowohl in Bezug auf die Aufmerkſamkeit während der Stunde, als auch auf die häusliche Arbeit — das Lernen — kann ich mit der Klaſſe zufrieden ſein. Wenn auch Einige, wie F., J., S., K., W. anfangs die Begriffe der einzelnen Gebote verwechſelten, ſo ſuchten ſie doch, unterſtützt Seitens des Lehrers, hinter ihren Genoſſen nicht zurückzubleiben. — In Bezug auf das Darbieten von Geſchichten habe ich bemerkt, daß man hierin ſehr ſparſam ſein müſſe, damit in jeder Stunde eine ſolche von den Kindern verlangt wird."

Geſchichte im Juni 1854 von W. 1. „Geſchichte der Gründung Roms.

2. „Zuerſt wurde die Geſchichte bis zu einem beſtimmten Punkte erzählt, und zwar ſo erzählt, daß ſie ſich um eine Perſon (hier Romulus und Remus) herum gruppirte, wobei auf verwandte hieſige Lokalitäten, mitunter auf früher in den Geſchichtsſtunden Dageweſenes in vergleichender Weiſe hingewieſen wurde. Dieſes Erzählen nahm gewöhnlich die Hälfte der Stunde in Anſpruch. Die andere Hälfte füllte das Referiren von Seiten der Schüler aus. Um den Knaben gewiſſe Anhaltepunkte zu geben, wurden die vorkommenden Namen angeſchrieben, bisweilen auch geographiſche und andere Zeichnungen

an die Tafel gemalt. Das Antworten mußte möglichſt genau und in ganzen Sätzen ſtattfinden. Während der Stunde lag nichts auf der Tafel, das Notiren des Angeſchriebenen fand erſt nach der Stunde ſtatt. Ueber den von mir angeſtellten Verſuch, von einem ſich freiwillig dazu meldenden Knaben zu Hauſe niederſchreiben zu laſſen, kann erſt das nächſte Mal berichtet werden.

3. „Schwierigkeiten: 1) Vereinigung der zwei Momente: Aufrechthaltung der Disciplin und Ruhe und Regelmäßigkeit im Vortrag; 2) der Umſtand, daß man nichts vortrage, was den Horizont der Kinder überſteigt; 3) Einfachheit in der Erzählung (nicht zu lange Perioden) und langſames Sprechen.

4. „Beſonders Vorgeſchrittene: E., P., F. Letzterer brachte mir jüngſt, ohne dazu aufgefordert zu ſein, das in der vorhergehenden Stunde Erzählte ſchön geſchrieben auf ſeiner Schiefertafel. Beſonders Zurückgebliebene: B., R.

5. „P. iſt hinſichtlich ſeiner Aufmerkſamkeit etwas wankelmüthig, und man kann ſich nicht vollkommen auf ihn verlaſſen. Jedenfalls aber beſitzt er einen gewiſſen Grad von Ehrgefühl, der es ihm unangenehm macht, daß er in jüngſter Zeit von E. übertroffen wird. — R. iſt ein entſetzlich weichlicher und ſchläfriger Junge, ſo daß er in den Geſchichtsſtunden faſt gar kein Intereſſe an den Tag legt; können ihn doch nicht einmal die Spielereien ſeines Nachbars J. während der Stunde aus dem Phlegma bringen. — J. iſt für die meiſten Strafen unempfindlich. Das Hinausſtellen z. B. macht auch nicht den geringſten Eindruck auf ihn; man muß daher bei ſeiner Beſtrafung höchſt vorſichtig ſein, um nicht mehre disciplinariſche Maßregeln auch hinſichtlich der andern Schüler ganz erfolglos zu machen. — S. iſt ein höchſt vorlauter und roher Burſche."

Naturgeſchichte im Juni und Juli 1854 von H.

1. „Ackerhornkraut, Zaunwicke, Saatwicke, Wieſenplatterbſe, Vogelwicke, Wieſenkopfklee, Sichelklee.

2. „Obgleich ich in Bezug auf die Methode kurz auf das Werk von Lüben verweiſen könnte, will ich doch das Hauptſächlichſte herſetzen und zugleich das Techniſche angeben, indem ich den Verlauf einer Stunde hier kurz beſchreibe. Der Lehrer bringt eine hinreichende Anzahl guter Exemplare der zu beſchreibenden Pflanzen mit und vertheilt vorn anfangend an jeden Bankoberſten eine ohngefähr ausreichende Zahl zur Weitervertheilung an deſſen Mitſchüler auf derſelben Bank. Hierauf wird von Einzelnen die betreffende Pflanze beſchrieben und zwar in ſtrengem Fortſchritt von der Wurzel zur Blüthe, zuweilen umgekehrt, aber auch dann in beſtimmter Reihenfolge der Organe. Gefundene Charaktere, die immer in ganzen Sätzen auszuſprechen ſind, werden erſt von Einzelnen, dann von einzelnen Bänken, dann im Chor möglichſt rein und deutlich und gut betont geſprochen. Mancherlei Wichtiges, an einzelnen Organen Geſehenes wird erſt von einzelnen Schülern, dann, nachdem die übrigen verbeſſert haben, von dem Lehrer an die Wandtafel gezeichnet. Die nöthigſten Namen, welche bei der Entwickelung und Betrachtung aus ähnlichen Gegenſtänden abgeleitet und verdeutlicht werden, laſſe ich von einzelnen Schülern oder auch von der ganzen Klaſſe buchſtabiren und ſchreibe ſie dann meiſt ſelbſt an. So verfahre ich beſonders mit dem Namen der Pflanze, der meiſt erſt am Schluſſe der Betrachtung gegeben wird. Es iſt dies natürlich der gebräuchlichſte deutſche Name oder auch noch ein gleichbedeutender damit zugleich. Zuweilen erfolgte zeither nur noch die Aufgabe, eine in der Betrachtung angefangene Pflanze mitzubringen. Sodann ließ ich auch die durchgenommene Pflanze zuweilen wieder beſchreiben, jedoch nur auf der Schiefertafel.

Am Anfang der nächsten Stunde wurde dann die Arbeit von Einzelnen vorgeleſen, wobei ich zugleich die Correctur beſorgte. War eine ſolche Aufgabe nicht gegeben, ſo wurde zu Anfang der Stunde ſtets mündlich repetirt, theils mit theils ohne abermalige augenblickliche Betrachtung der Pflanze. Wichtige Sätze wurden ſodann nochmals im Chor geſprochen. — Bei Betrachtung der Pflanzen ſelbſt erfolgte das Zerlegen und genaue Hinlegen der einzelnen Organe faſt commandomäßig. Es wurde dabei auf die größte Accurateſſe geſehen. Betrachtungen durch die Lupe galten als Belohnungen und fanden ſelten ſtatt. Mehr wurde das Geſehene vergrößert gezeichnet aber auch dann nur, wenn es darauf ankam, der Geſammtheit ſchnell zu zeigen, was ſie ſehen und ſuchen ſollten.

3. „Im Betrachten ſelbſt zeigten ſich wenig Schwierigkeiten, indem die Jungen ſtets angehalten wurden, erſt genau das anzuſehen, was der Lehrer zeigte. Danach fanden ſie natürlich meiſt gleich die Organe, welche ich näher betrachtet wiſſen wollte. Nur darin, daß der Lehrer oft zwiſchen die Bänke zu gehen und nachzuſehen hat, ob alle Commandos treu befolgt ſind, liegt etwas Unangenehmes. Doch haben da niemals disciplinariſche Störungen ſtatt, was, wie ich hoffe, ſeinen Grund im Intereſſe, jedoch vielleicht auch in ſonſtiger ſtrenger Disciplin hat. — Etwas ſchwieriger war es, mehrere eifrige Jungen am Herausplatzen der Antwort zu hindern, ehe noch ein beſtimmtes Individuum dazu aufgerufen worden war. — Komme ich aber nun auf das Sprachliche, ſo ſteht es hier viel trauriger, um nicht geradezu zu ſagen ſchlecht. Fort und fort mußte erinnert werden an das Sprechen in ganzen Sätzen. Beim Chorſprechen herrſchte eine Monotonie und ein ſo unnatürliches Dehnen der Anfangs- und Endſilben, daß es kaum zum Anhören war. — Was nun vollends die Orthographie

betrifft, ſo kann man kaum wagen, nur ein Diktat mit vielangeſchriebenen Worten rein ſchreiben zu laſſen, geſchweige denn eine freie Arbeit aufzugeben, wenn man nicht Zeit hat, eine ſtundenlange Correctur mit einzelnen Schülern oder einzelnen kleinern Gruppen vorzunehmen. Von einem bloßen Unterſtreichen der falſchen Wörter halte ich wenig, von einem Verbeſſern durch den Lehrer ſelbſt noch weniger. Denn dort wären abermalige Correcturen unausbleiblich nothwendig, hier ein erfolgreiches Durchleſen der Arbeiten von Seiten der Schüler kaum zu erwarten. Vielleicht läßt ſich in dieſer Beziehung ein Ausweg dadurch finden, daß von der Klaſſe ſelbſt unter Anleitung des Lehrers einzelne Worte ohne ſtyliſtiſchen Zuſammenhang aufgefunden und niedergeſchrieben werden, ähnlich wie in botaniſchen Werken zur Pflanzenbeſtimmung angegeben ſind. Ob freilich die Zeit ſich nicht zweckmäßiger zur Betrachtung von Pflanzen verwenden läßt, iſt eine andere Frage. — Ein großes Hinderniß des regeren Betheiligtſeins, auch der Trägeren, liegt jetzt in der Sommerhitze, Nachmittag 2 Uhr.

4. „Fortgeſchrittene: S., E., L., R., M., G., W., M.; Zurückgebliebene: R., S.

5. „Die Betrachtungen ſchritten gleich nach der Verſetzung etwas langſam fort, ſo daß zur Betrachtung einer Pflanze wenigſtens drei bis vier Stunden Zeit verwendet wurden. So gut aber auf der einen Seite ein genaues Eingehen ſein mag, ſo gewahrte ich doch bald, daß das Intereſſe nicht dieſelbe Friſche behielt bei zu genauer (?) Beſchreibung aller auch der weniger bedeutenden Organe. Daher wurde in letzter Zeit viel raſcher fortgeſchritten, ſelbſt das oder jenes Wichtige wurde nur kurz berührt, um daſſelbe bei einer ſpäteren Pflanze wieder aufzugreifen. So zeigte ſich denn auch viel mehr Intereſſe an der Sache, und es iſt jetzt kein Schüler mehr da, der nicht

mannigfache Momente der Anregung fände. Nur S. sitzt oft gedankenlos und muß fortwährend getrieben werden. S. ist leicht zum Schlafen geneigt und bedarf daher steter Beschäftigung mit den Händen, was beim naturgeschichtlichen respective botanischen Unterrichte glücklicher Weise leicht zu bewerkstelligen ist. J. hat sich gehoben, muß aber fortwährend geweckt werden und zeigt dann oft gute Beobachtung. P. ist stets unzufrieden mit den erhaltenen Exemplaren und spricht zuweilen Dinge, die gar nicht da sind. Die zwei kleineren S. sitzen oft gedankenlos, doch lange nicht in dem Grade und der Dauer wie S. Einen löblichen Eifer zeigt E., R. und S. Letzterer jedoch verarbeitet die Sachen mehr innerlich und still. Er zeichnete sich unaufgefordert Pflanzenorgane und schrieb Notizen dazu."

Der Seminargeburtstag brachte in diesem Jahre von Seiten des Direktors zwei Angebinde. Er forderte zu zwei Thaten auf. Erstlich zu einer ausgebreiteteren Thätigkeit am Weihnachtsfeste. Diese That wurde auch sogleich ausgeführt. Alle in Jena anwesenden Lehrer besuchten theils am Tage, theils am Abend mehr als die Hälfte der Knaben und deren Aeltern und verbanden mit diesen Besuchen kleine Geschenke. Alle Kinder und die meisten Aeltern hatten darüber große Freude und das Weihnachtsfest war auch von Seiten des Seminars vollständig zu einem Familienfeste geworden.

Das zweite Geschenk war der Neubau eines neuen Schulhauses bis zum Jubiläum der Universität im Jahre 1858. Das Seminar als solches sollte den Neubau in die Hand nehmen. Denn „so wir recht wollen und Glauben haben, so gehts". Damit schließt sich der dritte Abschnitt unserer Geschichte und wir gehen zum vierten über.

# IV.

# Das kleine Johann-Friedrichsdenkmal.

1855—1858.

# Erstes Kapitel.

Laube. Erschlaffung, hoher Besuch. Bauhütte, Kinderbilder, Monatstabellen. 1855—1856.

Senior wurde 1855 Jacobi aus dem Weimarischen, Oberlehrer Hausmann aus dem Weimarischen in demselben Jahre. Mit sechs und zwanzig Mitgliedern begann das Seminar Ostern 1855 seinen Lauf. Man konnte die zweite Klasse zum Theil trennen und mußte einen Theil der Stunden in einer Laube halten. Allein trotz der vielen Hände fehlte an manchen Stellen die Arbeitskraft, weil der gute Wille fehlte, und Klagen und Vorwürfe der Bessern blieben nicht aus. Die Laßheit betraf nicht nur einige Unterrichtsfächer, sondern auch die Kapelle, welche von jetzt ab kränkelte und schon seit dem Abgange Oehlweins abgenommen hatte, und die Seelsorge. Doch sorgen die Uebrigen, daß die Schule möglichst wenig Schaden leide und so sehen wir namentlich in den akademischen Ferien die drei Mitglieder unabläßig thätig, um die Fehler und Versäumnisse Anderer wieder gut zu machen.

Ein Festtag für Schule und Seminar war der Tag, an welchem der Großherzog von Weimar Jena zum ersten Male besuchte. Dieser Tag wurde von großer Wichtigkeit. Denn Seine Königliche Hoheit suchte sich eine genaue Kenntniß des Seminars und der Seminarschule

zu verſchaffen, beſuchte und prüfte ſelbſt die Räumlichkeiten, Einrichtungen und das Leben und Treiben und ſprach nicht nur ſeine Zufriedenheit aus, ſondern verſprach auch ſich der Anſtalt beſonders annehmen zu wollen. Nicht minderes Intereſſe und nicht mindere Theilnahme bewies Ihre Königliche Hoheit die Frau Großherzogin.

Es galt nun, Beiträge für den Bau des neuen Sommerſchulhauſes einzuſammeln. Die dazu Beſtimmten bildeten die „Bauhütte". Die Bauhütte ſah viele, ja die meiſten ihrer Bemühungen durch Erfolge belohnt. Doch war die That des Sommers verſchwindend klein gegen das, was das Haupt des Ganzen vollbrachte. Er ſchrieb: „Das pädagogiſche Seminar der Univerſität Jena richtet durch ſeinen Direktor an alle Freunde der ärmeren Jugend einen Ruf um Hülfe. Wir ſind überzeugt, daß wir ſelbſt jetzt mitten in einer viele Opfer fordernden Zeit das thun dürfen, weil wir im Intereſſe einer Anſtalt bitten, welche nicht blos dem hieſigen Ortsintereſſe angehört, welche vielmehr beſtimmt iſt, auch in weitere Kreiſe hin Segen weiter zu tragen.

„Das pädagogiſche Seminar nimmt unter ſeine Mitglieder auf alle diejenigen jungen Männer, welche nach einer mehrjährigen Studienzeit zum Eintritt ſich melden, alſo künftige Geiſtliche und Lehrer an höheren Schulen aus allen Gegenden Deutſchlands. Es gewährt ihnen Anleitung zum Unterrichten und Erziehen, reiche Gelegenheit zu praktiſchen Uebungen. Das Feld für dieſe letzteren iſt die Seminarſchule, eine Schule von circa 100 der ärmſten Knaben der Stadt. Für dieſe Schule bitten wir.

„Aber iſt die Verſorgung dieſer Schule nicht Pflicht der Gemeinde? Ja, ihre Pflicht erfüllt richtig die Gemeinde, ſie erläßt nicht blos dem größeren Theile der Kinder das Schulgeld,

ſie ſchenkt auch allen die Lehrmittel. Aber für das, was über die Pflicht hinaus liegt, alſo gerade für das Schönſte, bitten wir, denn ihm gehört die freie chriſtliche Liebe. Wer meinen Lebensgrundſatz mit Kopf und Herz verſteht, der ahnet ſofort was hier Noth thut.

„Die Schule, der bloße Unterricht, ſie allein bringen nicht das Heil der Jugend, am allerwenigſten der ärmeren Jugend. Das iſt der Grundſatz, und die nächſte Folge aus demſelben iſt die Mahnung:

„Schaffe der Volksſchule, ſchaffe namentlich der Schule der Armen ein Feld für Erziehung, für hebenden Umgang, löbliche Gewöhnung, ehrbares Thun bei Arbeit und Erholung! Siehe Dich um, wie viel Rohheit bei allem künſtlichen Volksſchulunterrichte, wie viel Gemeinheit trotz aller Hinführung an das Edelſte in Religions- und anderem Unterrichte, ja wie gerade mit der Erweiterung der Erkenntniß eine Ausleerung und Erkältung des Herzens zuſammentrifft. Willſt Du der Schule die Schuld geben? O nimmermehr! Das iſt eine herzloſe und bequeme Weisheit, welche an den Unterricht die Hand legt und die Schule einzuſchnüren, den Kreis des Unterrichtes zu verengern trachtet. Auf ſolchem unchriſtlichen Thun wird kein Segen ruhen.

„Alſo laßt auch die Armen Theil haben an gutem, befreiendem Unterrichte und meßt nicht mit geizigem Maaße ihnen die Gottesgabe der Erkenntniß zu: aber ſuchet nach Ergänzung und trefft Anſtalten, daß zu dem Lichte auch die Wärme erzeugt werde, die Wärme einer in That und Wahrheit gottgefälligen chriſtlichen Erziehung! —

„Solches verſucht nun das pädagogiſche Seminar zu Jena.

„Unſere Schule iſt ſo glücklich, nicht blos außerhalb der Stadt zu liegen und einen Spiel- und Turnplatz zu beſitzen,

zu ihr gehört auch ein freier fruchtbarer großer Garten, 295 Ruthen haltend. Hier trifft der freundliche Beſucher faſt in jeder ſchulfreien Stunde des Tags eine Anzahl Kinder, bald rüſtig arbeitend, bald munter turnend, bald heiter ſpielend und ſingend. Lehrer theilen Arbeit und Spiel, ſie ſinds recht eigentlich, von denen die Wärme für das ganze Thun und Treiben, der Geiſt der Zucht und Sitte ausſtrahlt und kaum würde der Fremde, welcher aus andern Städten herkommt, ahnen, daß hier Kinder aus den ärmſten, dürftigſten Häuſern verſammelt ſind, Kinder, welche anderwärts von den fern arbeitenden Eltern allein gelaſſen, dem Müſſiggange und dem Betteln zu verfallen pflegen. Wenig oder Nichts von ſolchem Unheil in dieſen unſern glücklichen Räumen. Hier keine böſen Reden, hier wenig oder keine Strafen. Hier geordneter Anfang, geziemender Schluß. Wer um 8 Uhr Abends an unſerm Garten vorübergehend unſere Kinder als ihr einfaches Feierabendlied den ſchönen Choral: „Herr es iſt von meinem Leben u. ſ. w.“ andächtig ſingen hörte, dem wird eine Ahnung gekommen ſein, daß in dieſen Kreiſen wohl ein anderer Geiſt angefangen habe, Wohnung zu machen.

„Aber was lockt denn die Kinder ſo oft in dieſen Garten? Kein Zwang, kein künſtlich Mittel, ſondern eine Reihe ſtill wirkender Anziehungskräfte, nämlich folgende:

Zum Erſten ſehen ſie die Liebe. Es hat ja die treue uneigennützige Liebe, welche das ganze Werk geſchaffen und die Einzelnen tagtäglich gerufen und getragen hat, ihnen auch noch andere Wohlthaten bereitet, hat ihnen eine kleine Leſebibliothek und die Anfänge einer Naturalienſammlung gegründet, ſie ſammelt für ſie Kleider und führt ſie alljährlich auf einige Tage in den Thüringer Wald zu Lehre und Er-

hebung. Es hat aber ſolche Liebe eine auf die Dauer unwiderſtehliche Kraft der Anziehung.

„Zum Zweiten iſt der Arbeitsgarten ihr Schulgarten, ein Theil ihrer Schule, aufs engſte verknüpft mit allen den heitern Bildern des Jugendlebens, welche ſich an gemeinſame Spiele zu knüpfen pflegen; als ſolche iſt es in jeder Zwiſchen- und Freiſtunde ihnen zugänglich und zeigt ihnen alle die kleinen Veränderungen, welche die Tage hervorbringen an Bäumen und Kräutern und Blumen, bringt alſo ihrer Beobachtung und Theilnahme ununterbrochene Nahrung.

„Zum Dritten arbeiten die Kinder für ihre Eltern. Eine Kinder-Arbeitsanſtalt, welche ums Geld arbeiten läßt, mag nun der Gewinn theilweis oder ganz für die Kinder aufbewahrt werden, iſt in meinen Augen eine Fabrik und wird früher oder ſpäter die entſittlichenden Nachwirkungen einer ſolchen reifen ſehen. Das Geld iſt kalt, das Werk der Arbeit aber iſt warm, es iſt erwärmt durch die Liebe des Arbeiters, das Geld zieht nieder, das Werk hat erhebende Gewalt. Wer's bezweifelt, der ſchaue Sonntags in ſo manches Fenſter hinein, wenn ein treffliches Gericht auf dem Tiſche der Mutter dampft und von allen den Familiengenoſſen als beſonders gewürzig geprieſen wird: es iſt gewürzt durch die Mühen alle, unter denen es dem einen Knaben im Schulgarten heranwuchs, ja es iſt wahrlich ein anderes Gericht geworden, ein wahrhaft köſtliches, durch Geld nicht bezahlbares! Soll's uns nicht lieb und werth ſein, daß das für ſeine armen Eltern arbeitende, das ſeine kleine Ernte freudig nach Hauſe tragende Kind von der Verheißung des vierten Gebotes ein Vorgefühl bekommt? Nimmer und um keinen Preis könnten wir von dieſem Grundſatze unſere Erziehung laſſen, er iſt recht eigentlich das Lebensprincip unſerer Volksſchule: wir halten ihn feſter und feſter,

obſchon uns ſo unſer Schulgarten zur Erhaltung der Arbeitsanſtalt ſelbſt keinen Beitrag giebt.

„Dieſen Beitrag wollen wir nun eben aus milden Händen Anderer. Dürfen wir nun nicht auch auf entfernte Freundesherzen rechnen? Bisher hat ſolche Hoffnung uns nicht betrogen. Hat ja doch in aller Stille unſere Sammlung bereits einen überaus glücklichen Anfang gehabt, da wir mehr als einmal Gaben von 100 Thaler aus einer Hand empfingen.

„Aber wir bedürfen 3000 Thaler, um unſere Anſtalt vor dem Verkümmern zu ſchützen, um an Stelle des engen proviſoriſchen Häuschens der Schule brauchbare Räume zu ſchaffen und wir haben, da die Gemeinde durch Ankauf des ſchönen Grundſtücks ſchon reichlich große Opfer gebracht hat, keine andere Quelle als die der freien Liebesgaben.

„Die neue Volksſchule wird ein Denkmal evangeliſcher Liebe werden. Wir hoffen dieſelbe mit dem Jahre 1858 als dem Jubeljahre der Univerſität als eine „Johann-Friedrich-Stiftung" einzuweihen, ſofern Gott ferner ſeinen Segen giebt.

„Wir haben Muth. Wir hoffen zuverſichtlich, daß wir eine ſehr lange Liſte der Helfer und Freunde am Jubelfeſte zur öffentlichen Kunde bringen werden. Der bis hierher geholfen hat der wird weiter helfen das Haus bauen!" —

Mit dieſen Gedanken wußte er überall zu greifen und anzufaſſen, Herzen und Geiſter zu gewinnen und zur Theilnahme zu ſtimmen.

Von Monatstabellen theilen wir folgende aus der Oberklaſſe mit:

Naturgeſchichte von I. 1. „Gegenſtand war im Juni bis 10. Juli 1) die Labiaten (salvia pratensis, salvia officinalis, Ajuga reptans, Lamium album), 2) Papilionaceen (Vicia sepium, trifolium repens, trifolium pratense, medi-

cago falcata, Ononis spinosa, Hadysarum Onobrychis), 3) Geraniaceen (Geranium pratense, geranium molle, geranium sanguineum).

2. „Die einzelnen Pflanzen, von welchen jeder zwei haben muß, werden einzeln beschrieben, doch in aller Kürze; die Eigenschaften, welche den einzelnen Gattungen zukommen, werden als solche nicht hervorgehoben, sondern nur die Kennzeichen der Familie zusammengestellt. Durch einen Vergleich dieser unter einander werden diese dem Gedächtniß einerseits treuer, dann auch klarer gemacht. Während bei der Beschreibung der einzelnen Pflanzen am liebsten von der Wurzel ausgegangen wird, bis man zur Blüthe kommt, wird bei der Zusammenstellung der Familienkennzeichen der umgekehrte Weg eingeschlagen. Die einzelnen Theile der Pflanze werden zergliedert und neben einander gelegt in einer bestimmten Reihe. Bei Wiederholungen und Zusammenfassungen darf nicht aus der Luft gesprochen werden, jeder muß das, wovon er spricht genau ins Auge fassen.

3. „Leider fallen die Beschreibungen der einzelnen Pflanzen noch so ungeschickt und roh bei den Einzelnen aus, daß man selbst in dieser Klasse noch vollkommene Arbeit auf ein Halbjahr hinaus anwenden kann. — Das Einlegen der Pflanzen, ein nothwendiges Mittel, das Gelernte zu behalten, kann nur dürftig ausgeführt werden. — Das Mitbringen von Pflanzen wird von Manchem noch häufig vergessen. Hinderlich war auch der immer am Tage vor der Naturgeschichtsstunde stattfindende Regen.

4. „Das Suchen der Pflanzen selbst macht den Schülern das größte Vergnügen, ein Weg in den Forst, um sich Geranium sanguineum zu holen, wurde von der größten Anzahl nicht gescheut. — Die in der Formenlehre Tüchtigen sind es hier auch. — Bemerkenswerth erscheinen den Kindern die Härchen.

Eine Pflanze, die ſolche hat, ſcheint bemerkenswerther als die ſie nicht hat. — Am meiſten intereſſirt die Anzahl der Staubgefäße, wenn ſie auch oft nicht behalten wird.“

Formenlehre November und December 1855 von H. 1. „Seite des Hexaeders, Tetraeders, Oktaeders; Betrachtung der vierſeitigen Pyramide und des ſechsſeitigen Prisma's; die ebenen Winkel als Fläche und als Richtungsunterſchied zweier Geraden.

2. „Bei der Repetition wurde zunächſt der betreffende Körper wieder aufgeſtellt, und es erfolgte von den einzelnen Schülern eine genaue Angabe der Elemente in ihrer gewöhnlichen Reihenfolge. Sodann geſchah dieſelbe ohne aufgeſtellten Körper. Darauf wurde eine Gruppirung der Elemente vorgenommen, indem z. B. die Zahl der Flächen, Kantenlinien u. ſ. w. aller Körper angegeben wurden. — Beim Durchgehen eines neuen Gegenſtandes ging der Lehrer leitend, nicht demonſtrirend vorwärts. Faß alles ließ er durch die Knaben ſelbſt finden. Nur bei der Vorbereitung zur Winkelſchätzung waren Angaben nöthig, die von den Knaben nicht ſelbſt gefunden werden konnten und die auch in Zizmanns Formenlehre S. 21 niedergelegt ſind.

3. „Die Hälfte der Schüler hat ſchon die Winkelſchätzung gehabt, wahrſcheinlich aber in anderer Weiſe, da von den Angaben, die in Zizmann ſtehen, gar nichts vorlag. — Schwierig iſt die Loslöſung der Elemente von ihren Körpern. — Im Anfange habe ich zu wenig zeichnen laſſen und leide nun den Nachtheil jener Unterlaſſungsſünde.

4. „Fortgeſchritten: E., R.; Zurückgeblieben: B.

5. „Faſt alle Schüler finden viele Freude am Gegenſtande. Es iſt ein Leben und eine Regſamkeit in der Stunde, wie man ſie nur wünſchen kann. Höchſt gedrückt fühlt ſich meiſtens B.

Es ist ihm nicht möglich so rasch folgen zu können, als selbst die übrigen Schwachen die Sache auffassen und entwickeln. Zu diesen Schwachen gehören S., T., M. G. faselt zuviel und muß oft aufmerksam gemacht werden."

Rechnen November und December 1855 von H.

1. „Zweite Abtheilung: Darstellung von Brüchen; Zähler, Nenner; Brüche in erweiterter Form; Addiren und Subtrahiren gleichnamiger Brüche. Hauptnenner. Erste Abtheilung: Veränderung des Zählers, Nenners und beider zugleich. Zugleich wurde das Verfahren für die vier Species gefunden: Addition und Subtraction gleichnamiger Brüche, Multiplication und Division eines Bruchs durch eine ganze Zahl; — Erweitern und Heben. Beide Abtheilungen: Mündliche Uebung im Zerlegen und Aufbauen der Zahlenreihen; Ganze und Brüche; Preisberechnungen.

2. „Ein entsprechender Theil der Stunde wurde zum mündlichen Rechnen für beide Abtheilungen benutzt. Dabei erfolgte eines Theils Uebung im schnellen Zerlegen und Aufbauen der Zahlenreihen, was sowohl auf ganze als gebrochene Zahlen, desgleichen auch bei Preisberechnungen angewendet wurde. Bei letzteren fand Zurückführen auf die Einheit statt, wenn die Aufgabe nicht so einfach war, daß sie selbst auf Proportionen leitete. Jede mögliche Lösungsweise innerhalb dieses Spielraums wurde nicht nur gebilligt, sondern zu erstreben gesucht. Dadurch entstand Mannichfaltigkeit und lebhaftes Interesse.

„Beim mündlichen Theile erfolgte aber auch andern Theils Vorbereitung auf das betreffende schriftliche Kapitel, soviel keine Abtheilung gestört wurde. Das specielle Durchgehen des Schriftlichen erfolgte für jede Abtheilung besonders. Wenn B. mit schriftlichen Uebungen beschäftigt war, wurden bei A. die Auf-

gaben abgehört und weitere Entwickelungen vorgenommen; ebenſo mit B., wenn A. für ſich beſchäftigt war. Die Aufgaben wurden in hinreichender Anzahl an die Tafel geſchrieben, oft vom Lehrer als Muſter, oft von einzelnen Schülern zur Zeiterſparung des Lehrers, der ſich der andern Abtheilung zuwenden konnte und zugleich zur Uebung der Schüler. Stoff gab Dieſterweg, Gräfe und das Langenſalzer Rechenbuch. Die Aufgaben waren ſo gewählt, daß kein Zwiſchenfragen der Schüler nöthig war. Für Vorgeſchrittene war durch zuſammengeſetztere Aufgaben geſorgt. Das Abhören erfolgte ſo, daß diejenigen, welche das Reſultat ſo hatten, wie es einer vorgeleſen, die Hand erhoben. Waren alle dabei, ſo konnte weiter gegangen werden, wo nicht, ſo wurden auch andere gehört, und nicht ſelten erfolgte Vorrechnen an der Wandtafel.

3. „Unter beiden Abtheilungen befinden ſich Knaben, die den Anforderungen nur ſchwer entſprechen. Sie veranlaſſen zu häufigem Aufenthalt. Obgleich dabei ein abermaliges und durchgreifendes Erfaſſen des Stoffes für die andern geboten wird, ſo liegt hierin doch ein nothwendiges Uebel.

„Das Abhören der Aufgaben, ſo ſehr es auch ausgebeutet wird, nimmt zuviel Zeit für den Lehrer in Anſpruch, die er beſſer der Abtheilung widmen könnte, welche zu etwas Neuem fortſchreitet. Früher verſuchte ich es, von einzelnen Schülern abhören zu laſſen, und nur zuweilen ſelbſt unverhofft zu kommen. Da fehlte es aber recht an allen Ecken und Enden. Bald hatten es die Monitoren ſelbſt nicht richtig, bald war der Mechanismus ohne Verſtändniß da u. dgl.

„Der Platz auf den Schiefertafeln wird oft von andern Gegenſtänden in Beſchlag genommen. Vielleicht wird es gut ſein, Aufgaben, bei welchen nur ein ſorgfältiges Ausführen bekannter Löſungsweiſen nöthig iſt, zu Hauſe gleich ins Rechen-

buch tragen zu lassen. Ich habe nur gefürchtet, daß der Stoff das Uebungsbuch zu bald füllen wird, denn die Besorgniß, daß es zu unrein würde, läßt sich durch fleißiges Nachsehen des Lehrers heben.

„Wenn das Anschreiben und Diktiren vorläufig auch sein Gutes hat, so wäre es doch besser, es hätte jeder Schüler ein gedrucktes Rechenbuch.

4. „Fortgeschritten: E., G., L., F., S., E., K., E.; Zurückgeblieben: R., R., M., H., H., B.

5. „Das Rechnen nach verschiedener Lösungsweise erregt immer lebhaftes Interesse. Beim mündlichen Rechnen besonders zeigte sich Folgendes: Das Auffinden von Kunstgriffen, die sich bei einzelnen Aufgaben anwenden lassen, macht den Fähigern ungemein viel Freude; damit aber die andern nicht verstimmt werden, lasse ich auch von jenen den weitläufigen Weg einschlagen, obgleich sie auf kürzere Weise schon zum Resultate gelangt sind. Dadurch tritt ihnen der Vortheil der oder jener Lösungsweise recht vor die Seele. Das laute Vorrechnen erwähnt dann die verschiedenen Weisen. Wenn dann unverhofft eine ähnliche Aufgabe kommt, entsteht bei einer großen Anzahl der Schüler allgemeiner Jubel, während die übrigen oft ganz verblüfft sind. Daß hier Vorsicht und schonende Aufklärung stattfinden muß, andererseits aber auch Uebung hierin Noth thut, ist wohl klar. Beim Wiederholen einer Aufgabe, die zu Anfang der Stunde gegeben wurde, zeigte sich die größte Zahl der Schüler noch sicher, besonders wenn rechte Haltpunkte gegeben wurden. Zuweilen wird am Ende der Stunde eine Repetition sämmtlicher Aufgaben mit ihren Resultaten angestellt. Es gewährt viel Freude. Traurig ist's freilich, auch hier einzelne Schüler, wie besonders die angegebenen Zurückgebliebenen, dabei sehr schwach zu finden. Beim

erſten Nachſprechen einer Aufgabe zeigte P., E., E. ſchöne Fertigkeit.

„Das ſchriftliche Rechnen gewinnt durch größere Reinlichkeit und Ordnung mehr und mehr Intereſſe.

„Das Rechnen mit reinen Zahlen zuweilen auf ein beſtimmtes exiſtirendes Verhältniß angewandt, erfreut Alle. So blieb lange Zeit folgende Aufgabe im Gedächtniß: Die erſte Zahl iſt 1, die zweite das doppelte, die dritte davon das Zweifache, die vierte davon die Hälfte, die fünfte gleich der erſten: was iſt die Summe? — Es fand ſich, daß die Schüler ſo ſaßen."

Doch genug von dieſen Tabellen! Ich habe dieſelben beliebig herausgegriffen und die Zahl auf den Zufall ankommen laſſen. Jetzt erſt habe ich ſämmtliche Tabellen durchgegangen. Intereſſant iſt es, daß die beſſern Tabellen in dieſem Jahre vorzugsweiſe von Nichttheologen herrühren, während ſich ſonſt kein Unterſchied zeigt. Aber dieſe Tabellen ſtehen nicht für ſich. Erſtens nämlich wurden ſie weitläufig vom Direktor recenſirt und normirt, zweitens gaben die Uebrigen, theils aus allgemeinen Gründen, theils aus der Anſchauung, die ſie beim Hospitiren gewannen, ihr Urtheil; drittens führten ſie zu intereſſanten Vergleichen mit den Lehrplänen, welche fort und fort beſtanden. Beſondern Anreiz aber gaben ſie zu Beſprechungen über Schülerindividualitäten, indem derſelbe Knabe je nach den Fächern bald in eine, bald in zwei oder drei Abtheilungen zu ſtehen kam. Endlich gaben ſie Anlaß zu mancherlei pſychologiſchen Reflexionen.

Die Kinderbilder hatten, wie ſchon berichtet, in den früheſten Zeiten begonnen, aber ihre Zeichnung wurde weder regelmäßig noch von Allen geliefert. Der Geburtstag 1855 brachte dieſelben als Geburtstagsgeſchenk der Art, daß ſich jeder einen Schüler

zur Charakterisirung wählen mußte. Leider finden sich in den Akten nur neun; wie überhaupt von den Arbeiten, die nicht an den Direktor abgeliefert wurden, mehrere verloren gegangen sind. Doch theilen wir zur Probe zwei mit. Ich wähle dazu das häßlichste und das schönste Bild.

„F. S. trägt die Folgen einer ungeordneten Haushaltung an sich. — Sein Vater, in andern Diensten, ist den ganzen Tag nicht zu Hause. Bei seiner Nachhausekunft Abends ist er gewöhnlich betrunken und nicht gelaunt, sich um seine Jungen zu bekümmern. Die Mutter ist eine Frau, welche nicht geeignet ist, ihre Kinder zur Reinlichkeit anzuhalten und bei ihnen kindliche Liebe zu erwecken. Der ältere Bruder, der schon bei der Arbeit seinem Vater an die Hand geht, wird sichtlich vorgezogen.

„Eine natürliche Folge von alle dem ist, daß F. S. durchaus verwahrlost ist. Er läuft stets in zerrissenen schmutzigen Kleidern, mit ungekämmten Haaren, die er aber für gekämmt ausgiebt, und häufig ungewaschen. Seinen Aeltern folgt er nicht: wenn er einen Gang für sie thun soll, kehrt er erst nach einigen Stunden zurück und tobt auf der Straße herum. Seiner Mutter ist er zu sehr über den Kopf gewachsen, als daß sie ihn nöthigen könnte, ihren Willen zu befolgen. Sein Vater ist Abends von der Arbeit und dem Trinken abgespannt und „nicht aufgelegt, seinen Sohn zu prügeln", und so wächst dieser ohne irgend welchen günstigen älterlichen Einfluß heran.

„Dies zeigt sich denn auch in der Schule. Den Lehrern macht er durch seine Unachtsamkeit, Spielsucht und Unfolgsamkeit, Alles eine Folge von Mangel an älterlicher Zucht, viel zu thun und erfordert ganz besondere Sorgfalt. Nicht selten thut er seinen Mitschülern auf die empfindlichste Weise wehe.

Seine Schulkenntniſſe ſind für ſein Alter ungemein gering. Bei alledem weiß er ſich in der Miene den Anſchein eines guten Gewiſſens zu geben, ſelbſt wenn er, wie ſchon öfters geſchah, eine offenbare Lüge ſagt. Er hat dabei einen freien offenen Blick, durch den man leicht ſich irre führen läßt, der aber bei ſchärferer Beobachtung etwas Unſicheres und Unſtätes hat.

„In Folge gemachter Mittheilung über F. S. und ſeine häuslichen Verhältniſſe hat der hieſige Verein für Rettung ſittlich verwahrloſter Kinder bereits im Januar 1854 die Zuſage gegeben, nächſtens ihn oder ſeinen ältern Bruder zu übernehmen.

„Seitdem hat ſich aber die Gefahr für F. ſehr geſteigert, die für ſeinen Bruder vermindert. Er hat wiederholt gebettelt und trotz Ermahnungen durch ſeinen Seelſorger und trotz herzlicher Warnungen durch Herrn Profeſſor Stoy ſein Betteln nicht unterlaſſen. Doch hat man ſich darüber um ſo weniger zu verwundern und gänzliche Beſſerung um ſo weniger zu hoffen, als ſeine Mutter ſelbſt bettelt und ihn zum Betteln anleitet.

„Im April vorigen Jahres kam es ſogar bis zum Diebſtahl. Er ſah auf dem Markte unbewachtes Kienholz liegen und nahm es. Damit ſein zufälliger Begleiter L. die That nicht anzeige, gab er dieſem die Hälfte davon und zeigte ſomit, daß er die Strafwürdigkeit ſeiner Handlung während des Begehens derſelben recht wohl kannte.

„Wegen dieſer Verdorbenheit und der häuslichen Vernachläſſigung wurde er ſeit einigen Semeſtern einem Seelſorger zugetheilt, doch bisher ohne merklichen Erfolg. Er iſt zu ſehr verwildert, um dem Seelſorger ohne harten Zwang folgſam zu ſein. Er ſoll denſelben täglich zu einer beſtimmten Stunde beſuchen: ſehr häufig aber weiß er ſich dieſer neuen Laſt zu entziehen, indem er ſtets wieder einen andern Grund anzugeben weiß, warum er nicht gekommen.

„In neueſter Zeit hat ſich auch ſeine und ſeines Bruders Unreinlichkeit ſo ſehr geſteigert, daß ein damit beauftragter Lehrer zu ſeinen Aeltern gehen mußte, um auf ſie in dieſer Beziehung etwas einzuwirken. Doch fehlte nicht viel, daß denſelben der betrunkene Vater, aufgebracht über die Behauptung, ſeine Söhne ſeien voll Ungeziefer, die Treppe hinabgeworfen hätte.

„Ihn zu retten ſcheint kein anderes Mittel übrig, als ihn dem ſchädlichen Einfluſſe ſeiner Aeltern ganz zu entziehen."

Zu dieſem Schattenbilde ein liebliches Lichtbild! „C. B. iſt der einzige Sohn eines hieſigen Meiſters, der wie es ſcheint, nicht gerade in dürftigen Verhältniſſen lebt. Er geht ſtets ſauber und nett gekleidet einher und macht durch ſein Aeußeres faſt auf jeden einen angenehmen Eindruck. Seine Geſichtszüge ſind regelmäßig und erhalten durch die klugen und lebhaften Augen den Ausdruck der größten Offenheit und Treuherzigkeit. Ueberhaupt zeugt die ganze Haltung des Knaben, deſſen blonde Haare in langen Locken herabfallen, von ſorgſamer Erziehung und läßt mit Recht auf ein gutes Innere ſchließen.

„Sein Weſen iſt munter und lebhaft, wenn auch nicht gerade in hohem Grade; er turnt und ſpringt fröhlich unter ſeinen Mitſchülern umher, unter welchen er wohl gelitten iſt. In der Schule läßt er ſich ſelten von ſeiner Lebhaftigkeit zu Störungen hinreißen und kann faſt als Muſter für andere hingeſtellt werden.

„Was ſeine intellektuelle Seite anbetrifft, ſo muß ich ihn durchaus für einen begabten und aufgeweckten Knaben halten. Sein Gedankengang iſt ſchnell und in den meiſten Fällen das Richtige treffend. Er merkt auf Alles und ſucht auf Fragen mit ſcharfem Nachdenken eine richtige Antwort zu geben; ja oft nur Angedeutetes weiß er ſchnell und gut herauszufinden,

ſo daß er bei einem Alter von noch nicht acht Jahren den meiſten ſeiner Mitſchüler weit voraus iſt. Seiner Aufmerkſamkeit muß man nur ſelten zu Hülfe kommen, und auch in ſolchen Fällen liegt der größte Theil der Schuld nicht immer an ihm.

„In ſeinem Betragen habe ich bis jetzt noch kaum etwas Tadelnswerthes entdeckt. Er iſt gut und freundlich gegen alle ſeine Kameraden, der Ermahnung, auch der leiſeren, zugänglich, pflichtgetreu in Allem, was er thut, ſo daß ich wohl nicht zu viel behaupte, wenn ich ihn für einen der Hoffnungsreichſten in unſerer Seminarſchule halte.“

---

## Zweites Kapitel.

Beſuch. Reiſe. Schulkalender. 1856 — 1857.

Oberlehrer wurde Oſtern 1856 Jßleib aus dem Weimariſchen, Michaelis 1856 Keller aus dem Meiningiſchen.

Das Seminar hatte einen hohen Beſuch. Die Frau Großherzogin Landesmutter beſuchte im Juli die Schule und den Garten, beſah ſich die Klaſſenräume, das Bibliotheks- und Naturalienzimmer und zeigte großes Intereſſe für alle Einrichtungen des Seminars, ließ ſich von den durch die milde Hand des Direktors feſtlich gekleideten Knaben ein Lied ſingen und verließ die Anſtalt mit Wohlwollen, was ſie ſpäter in einer reichen Spende durch die That bezeugte.

Die Reiſen gewannen in dieſem Jahre noch weiteren Fortſchritt, indem es gelang, auch die dritte Klaſſe wenigſtens an einer kleinen Theil nehmen zu laſſen. Der Bericht in der Chronik heißt: „Der Direktor, ſein Haus, die Reiſekaſſe und die Lehrer brachten die Oberklaſſe auf den Thüringer Wald, die

Mittelklasse nach Tautenburg und Dornburg und die dritte auf den Hausberg und nach Ziegenhain. Mit Uebergehung der Geber und Gaben, des Segens für Lehrer und Schüler müssen aber der Herr Conrector Seele und die freundlichen Bewohner Ilmenau's erwähnt werden und dadurch ob ihrer Gesinnung für eine solche Unternehmung eine Stelle des Dankes erhalten und erwähnt werden, daß der Aufenthalt in Ilmenau dem Seminar es möglich machte, einem seiner fernen Wohlthäter seinen Dank an den Tag zu legen."

Der Geburtstag des Seminars brachte als Geburtstagsgeschenk den Schulkalender. Auf einem Zettel, der mir zufällig von diesem Geburtstage, 9. Dec. 1856, in die Hände gerathen ist, hat ein Seminarist versucht, den Festgruß des Direktors wörtlich wiederzugeben. Da dieser Zettel das einzige Dokument hierüber ist, und wahrscheinlich auch die einzige Quelle bleiben wird, indem der Schulrath Stoy, denn diesen Titel führt er jetzt, nichts Derartiges ausschreibt, so wollen wir denselben mittheilen. Es heißt: „Ich bringe Dir, liebes Seminar, nach alter Sitte auch heute einen Geburtstagsgruß, gleich als wäre ich ein Fremder. Denn obgleich ich mit meinem Denken, Fühlen und Wollen an der Dich betreffenden Pflicht hänge, so sehe ich Dich doch an als ein von meiner Person Unabhängiges; und wenn auch, so Dir etwas Trauriges oder Freudiges begegnet, es ist, als begegne es mir, so muß ich doch dasselbe von meiner Person trennen, auf daß Du wachsest und blühest. Und so glaube ich, habe ich ein Recht daran, als Fremder Dir Deinen Geburtstagsgruß zu bringen. Ich bringe ihn Dir aber mit Gefühlen, die zu meinen wärmsten gehören, denn je unpersönlicher ich Dir gegenüberstehe, desto mehr glaube ich Theil zu haben an alle dem, was Dir begegnet. Ich blicke zuerst zurück und bleibe stehen bei dem Danke für

den Segen von Oben, bei der Hülfe von Fremden, der Liebe von Seiten der Mitglieder, bei dem Stückchen Erde, worauf Du gedeiheſt . . . . . .

. . . . . .

Vorwärts blickend, wünſche ich Dir alles das, was Dir am meiſten fehlt. Der Keim kann nicht beſſer ſein, bald heißt er chriſtliche Liebe zu den Menſchen und den Kindern, bald Selbſtverläugnung, welche die eigne Unbequemlichkeit nicht achtet. Der Keim iſt gut, aber auch der Boden. Er iſt der Boden Jena's. Wo nicht, ſo wäre der Keim nicht ſo gewachſen. Er iſt gewiß einzig in ſeiner Art. Der Verkehr der Mitglieder mit mir, die Offenheit und Rückſichtsloſigkeit unter einander, die Art des Zugreifens, wo's Noth thut, wo kann dies alles beſſer gedeihen als hier? Zwar iſt Jena jetzt weit von ſeiner Blüthezeit, als es der Mittelpunkt der Bildung war, doch hat die Tradition noch Kraft, wenn auch nicht weit nach Außen, ſo doch nach Innen. Ja es erſcheint die Phyſiognomie Jena's ſelbſt einem Fremden ganz anders als die anderer Univerſitäten. Zwar hat es neben den Blüthen auch Verderbliches mancher Art; aber Du, liebes Seminar, bleibe in dieſem Boden, nimm auf die vielen geſunden Nahrungsſtoffe, die darin liegen! — Was iſt Dir nun aber am meiſten zu wünſchen? — Das Wetter ſoll beſſer werden! — Es iſt nicht kalt, aber recht warm iſt's auch nicht! — Und trocken iſt's! — Das liegt freilich in der Zeit, kommt auch nach Jena von wo anders her, doch Hülfe *muß* kommen. Es hat das Pflänzchen ſchon manchen Schnee und Sturm erlebt und überdauert; aber immer in ſolchem Wetter ſtehen, wäre eine zu harte Probe. Wer hat uns bisher genährt, geſchützt, erquickt? Niemand! Wir wollen nichts Außerordentliches haben. Nur ein Stücklein von dem Flimmer der Welt, damit dieſe Pflanze „mit flüſſigem Metalle" übergoſſen

werden könne! — Mit Selbstverleugnung habe ich Dir zu Liebe gethan, was ich konnte. Wären Mißstände in unserm Thun gewesen, obgleich die Witterung gut wäre, so wäre es schlimm. Da das Pflänzlein aber gewachsen ist auch bei ungünstigem Wetter, so muß es besser werden. Das mein Wunsch für dieses Jahr! Wir vertrauen. Wir halten uns an den Herrn, in dessen Dienste wir stehen und Er kennt die Seinen!"

Das Geburtstagsgeschenk war der erwähnte Schulkalender. In demselben sollte mit bestimmten Worten aufgezeichnet werden, was getrieben werden soll, welche Lehrbücher und Quellen zu benutzen sind. Dieser Kalender ist ausgearbeitet. Der neue Lehrer tritt jetzt sogleich in sein Arbeitsfeld und ist mit dem, was ihm zu wissen nöthig ist bekannt, ohne daß ihm die Freiheit genommen ist. Der Kalender bewahrt eines Theils vor Verzögerung, die das Ziel nicht erreicht, andern Theils vor Uebereilung, welche das Ziel überschreitet. Daß dieser Kalender etwas Flüssiges hat und fort und fort verbessert werden muß, versteht sich von selbst.

---

## Drittes Kapitel.

Der Bau. Reise. Scholasticum. Katechisationen. Jahresbericht. Philosophie. Orgel. Geist. 1857—1858.

Die Akten enthalten nichts von den Sorgen und Mühen des Direktors, durch die der Bau der Seminarschule möglich wurde, nichts von den Arbeiten und Opfern. Aber er wurde möglich.

Den 20. Juni 1857 versammelte sich die Schulgemeinde in der Seminarschule und zog vor das Institut des Schulraths Stoy, um den Großherzog von Weimar zu erwarten, der an

dieſem Tage den Grundſtein zur neuen Seminarſchule zu legen verſprochen hatte. Derſelbe kam zur feſtbeſtimmten Stunde in Begleitung ſeiner Gemahlin der Frau Großherzogin und es begab ſich der Zug, gebildet von einem Muſikchor, dem Großherzog, dem damaligen Prorektor und den Dekanen der Univerſität, den übrigen anweſenden Profeſſoren und der Schulgemeinde, an welche ſich die Stoy'ſche Schule anſchloß, durch die Paradiesgaſſe in den Garten der Seminarſchule, in deſſen nordöſtlichem Theile der Bau des neuen Schulhauſes begonnen hatte. Das ſchöne Kernlied: „Wo Gott zum Haus nicht giebt ſein Gunſt" bereitete die Herzen vor zu der ergreifenden Rede des Direktors, der Senior verlas den Inhalt der in den Grundſtein eingefügten Büchſe und Se. Königl. Hoheit der Großherzog legte den Grundſtein in der üblichen Weiſe. Drei Knaben aus der Oberklaſſe ſangen: „Laß Großen und auch Kleinen u. ſ. w.", der Geheime Kirchenrath Schwarz ſprach den Segen und ein „Nun danket alle Gott u. ſ. w." beſchloß die ſchöne Feier.

Die Urkunde lautete:

„Im Namen Gottes."

„Heute am 20. Juni 1857 erſchienen im feſtlichen Zuge auf dem Platze, da dieſer Grundſtein eingeſenkt iſt:

Se. Königl. Hoheit der Großherzog Karl Alexander,
Ihre Königl. Hoheit die Frau Großherzogin,
Herr Hofmarſchall Graf Beuſt,
„ Kammerherr von Zedlitz,
Fräulein von Könneritz, Hofdame Ihrer Königl. Hoheit der Frau Großherzogin,
Herr Staatsrath Seebeck, Curator der Univerſität,
„ O.-A.-Rath Danz, prorector magnificus,
„ G.-K.-Rath Hoffmann, Dekan der theologiſchen Fakultät,

Herr O.-A.-Rath Luden, Dekan der juriſtiſchen Fakultät,
„ Hofrath Schleiden, Dekan der mediciniſchen Fakultät,
„ Profeſſor Nipperdey, Dekan der philoſoph. Fakultät,
„ Börner, Oberbürgermeiſter,
„ Buchhändler Frommann, Vorſitzender des Gemeinderaths,
„ G.-K.-Rath Schwarz, Superintendent,
„ Dr. Bran, zweiter Bürgermeiſter,
„ Juſtizrath Hering, Juſtizamtmann,
„ G.-Hofrath Kieſer, Profeſſor der Medicin,
„ Kirchenrath Rückert, Profeſſor der Theologie,
„ Bauinſpektor Botz,
„ O.-A.-Präſident Ortloff, Profeſſor der Rechte,
„ Hofrath Göttling, Profeſſor der Philologie,
„ Rentamtmann Lange,
„ Hofrath Leiſt, Profeſſor der Rechte,
„ Schuldirektor Zeiß,
„ Profeſſor Zenker, Inſtitutsdirektor,
„ Hofrath Ried, Profeſſor der Medicin,
„ Archidiakonus Klopfleiſch,
„ Diakonus Schläger,
„ Collaborator Dr. Billig,
„ „ Barth,
„ Färbermeiſter Kober,
„ Buchbindermeiſter Vater,
„ Maurermeiſter Ehrhardt,
„ Eiſenhändler Bachſtein,
„ Maurermeiſter Timmler,
„ Kaufmann Weimar,
„ Advokat Holzel,
„ Gaſtgeber Strickert,

} Gemeinderathsmitglieder,

Herr Maurermeister Böhme,
„ Zimmermeister Dechant,
„ Spittel, Baukondukteur,
„ Eberhard, Regierungs- und Baurath aus Gotha,
„ Schulrath Professor Dr. Volkmar Stoy.

„Der Festzug bewegte sich in folgender Ordnung nach dem Bauplatze:

„Voran ein Seminarschüler mit dem Marschallstabe, darauf das Musikchor, dann Senior und Oberlehrer des pädagogischen Seminars, dann ein Seminarschüler mit der Turnfahne, dann ein Knabe mit dem Grundsteinkästchen aus Zinn, dann die Seminarschüler klassenweis, geführt von ihrem Klassenlehrer, dann ein Marschall, dann die in den letzten Jahren aus der Seminarschule entlassenen jungen Leute, dann ein Seminarschüler als Marschall, dann die hohen akademischen und städtischen Behörden, die Herren Geistlichen und andere oben verzeichneten Gäste, dann ein Marschall aus den Schülern des Stoy'schen Instituts.

„Se. Königl. Hoheit der Großherzog und Frau Großherzogin Königl. Hoheit haben auf der erbauten Estrade Platz genommen, empfangen den Zug und seinen Festgruß.

„Der weitere Verlauf wird festgesetzt wie folgt:

„Die ganze Versammlung stimmt an den Choral: „Wo Gott zum Haus u. s. w." Der Direktor der Schule eröffnet mit einer Ansprache die Handlung.

„Der Inhalt des Grundsteinkästchens wird verlesen.

„In dieses Grundsteinkästchen werden eingesenkt folgende Gegenstände:

1) „Urkunde die Beschreibung der Grundsteinlegung enthaltend,

2) „Verzeichniß der ſämmtlichen Mitglieder des pädagogiſchen Seminars von ſeiner Stiftung bis hieher, 270 an der Zahl,

3) „Verzeichniß der gegenwärtigen Mitglieder und Lehrer,

4) „Verzeichniß der gegenwärtigen Schüler,

5) „Zeichnung des Arbeitsgartens der Seminarſchule in ſeiner gegenwärtigen Geſtalt,

6) „Ein Verzeichniß der gegenwärtigen Profeſſoren und Studenten der Univerſität,

7) „Ein Kalender vom Jahre 1857,

8) „Münzen aus dem Stiftungsjahre der Seminarſchule."

„Nach Verleſung dieſes wird das Gefäß unter dem Geſange dreier Schüler: „Laß Großen und auch Kleinen u. ſ. w." eingelegt.

„Se. Königl. Hoheit der Großherzog hat die Gnade, den Grundſtein mit eigner Hand zu legen, der Herr Superintendent ſpricht Gebet und Segen, die Verſammlung ſtimmt an: „Nun danket alle Gott u. ſ. w."

„Der Zug verläßt in der oben beſchriebenen Ordnung den Platz und geleitet Se. Königl. Hoheit und deſſen Frau Gemahlin und Gefolge."

Der Bau ſchritt rüſtig vorwärts, ſchon nach ſechs Wochen fand die Richtung ſtatt. Die Schüler des Seminars und der Stoy'ſchen Erziehungsanſtalt beſtiegen den obern Raum des Hauſes, der Zimmermeiſter Dechant hielt eine ernſte aber von Volkswitz oft überſprudelnde Rede, und das Lied „Nun danket alle Gott" tönte zum Himmel durch das luftige Haus empor. Tief war der Eindruck, welchen dieſe Feier auf die Kinder machte, war ja doch dies Alles ihretwegen veranſtaltet worden. Und wenn ſie dieſen Feſttag des „Richtens" nicht vergeſſen, ſo darf bei der Schärfung des Gedächtniſſes der Kaffee und der Kuchen, womit die Kinder erfreut wurden, nicht ganz außer Acht gelaſſen werden. Fröhliche Spiele beſchloſſen das Feſt.

Jetzt ist das Schulhaus längst unter Dach und Fach. Es steht, wie schon gesagt, in dem nordöstlichen Theile des Seminargartens. Die Vorderseite des Hauses ist nach Westen gerichtet. Tritt man von dieser Seite in die schöne große Thür ein, so ist links eine Lehrerwohnung und zwei Schulzimmer für die beiden Abtheilungen der Unterklasse und rechts eine Turnhalle. Der vorderen Hausthür gegenüber führt eine doppelte Treppe in das erste Stockwerk, in dem sich drei Klassen, eine für die Oberklasse, eine für die Mittelklasse und eine für mögliche Abtheilungen, die Oberlehrerwohnung, bestehend aus drei Zimmern und ein Expeditionszimmer für den Direktor sich befindet. Im zweiten Stock ist der große Schulsaal, ein Zeichensaal, drei Lehrerwohnungen und ein Conferenzzimmer. Außerdem sind zwei herrliche Keller und im Dachraume mehre kleine Zimmer zur Aufbewahrung der Sammlungen. Die Schule steht nach allen Seiten hin frei und empfängt ihr Licht durch vierundsiebzig große Fenster.

Die Reisen machten 1857 in sofern einen Fortschritt, als auch die Mittelklasse eine größere Tour machte, nämlich nach Neustadt a. O., wohin das alte Seminarmitglied Hausmann eingeladen hatte. Die Oberklasse ging nach Coburg, wo ebenfalls alte getreue Mitglieder, Zizmann und Höfer, als Wohlthäter warteten. Beide Klassen heiter und wohlgemuth trotz vielfacher Entbehrungen. Es mußten Lehrer und Schüler das mindere über dem höheren vergessen.

Die Mittwochsversammlung wurde auf den Vorschlag des Direktors getheilt und die eine Hälfte auf die Stunde von elf bis zwölf verlegt. Diese Stunde wird zu wohl vorbereiteten Probestunden benutzt und zwar so, daß die Lehrer in den Fächern, die sie treiben und nicht treiben, geprüft werden. Die Reihensolge bestimmt sich nach den Fächern. Es wird mit der

Unterklasse begonnen und mit der Oberklasse der Beschluß gemacht. Außer der Uebung erhält dadurch der Einzelne ein lebendiges Bild über die ganze Schule. In der Abendversammlung wird dann die Probestunde recensirt. Diese Einrichtung ist das Scholasticum.

Die Katechisationen wurden nicht früher im Entwurf besprochen, sondern es traten 1857 wiederum die Recensionen der wirklich gehaltenen Katechisationen in den Vordergrund.

Was das Seminar erfahren und gethan hatte vom 9. Dec. 1856 bis den 9. Dec. 1857 wurde in diesem Jahre zum ersten Male den ausgeschiedenen in der Ferne weilenden Mitgliedern des Seminars in einem Jahresberichte, welchen Ackermann ausgearbeitet hatte, zugesandt. Derselbe wurde vielfach mit Dank und Freude aufgenommen.

Der Geburtstag des Seminars brachte im Jahre 1857 einen doppelten Wunsch. Einen von dem alten Seminarmitgliede, jetzigen Seminarlehrer Kaphahn in Königsberg.

Schon vielfach hatte der Direktor auf das Studium der Psychologie hingewiesen, die geeignetsten Schriften empfohlen und selbst viele Jahre lang psychologische Vorträge gehalten. Er erzählte auch am 5. Mai 1852, daß früher psychologische Kränzchen bestanden hätten, und legte sie dann Allen dringend an's Herz, damit sein Wunsch in Bezug auf Jeden der dem Seminar angehöre, wahr werde:

*μηδεὶς ἀψυχόλογος εἰσίτω!*

Jeden Seminargeburtstag kam von Kaphahn die Weisung: „ihr müßt Psychologie treiben und zwar conversatorisch!" Diesmal wurde gehorcht. Ein psychologisches Kränzchen that sich zusammen und trieb in drei bis vier wöchentlichen Stunden Psychologie. Das alte Seminarmitglied Dr. Bartholmäi übernahm die Leitung und arbeitete mit den Mitgliedern des

Kränzchens, freilich nur sechs an der Zahl, die Elementarlehre durch. Auch in diesem Jahre wird die Arbeit fortgesetzt, um die Anwendungen der Psychologie zu machen, und soll auch ein drittes Halbjahr für mathematische Psychologie hinzukommen. Aber es blieb hierbei nicht stehen. Man fand, daß man auch der Metaphysik bedürfe, und daher bestehen jetzt zwei Kränzchen: eins für Psychologie und eins für Metaphysik, welche zum Theil dieselben Mitglieder haben. Dr. Bartholmäi hat mit der Metaphysik die Logik verbunden, nicht weil sie dazu gehört, sondern um das Unwesen, diese beiden Disciplinen zu vermengen, als solches darzustellen.

Das zweite Geburtstagsgeschenk ist die Orgel für die Seminarschule. Sie sollte von den Seminaristen selbst und allein gestiftet werden. Viele Gaben sind eingegangen, bei weitem die meisten fehlen noch; aber eine Schaar ist entschlossen, das Geburtstagsgeschenk dem Seminar nicht entreißen zu lassen. —

„Unter den Nachklängen aus der Weihnachtszeit, der seligen Zeit des Gebens und Empfangens gelangt an die frommen Bewohner Jena's ein Anerbieten im Namen der Seminarschule, welche zum Jubiläum eingeweiht werden will zu Ehren Johann Friedrichs. Sie bringt ein Anerbieten, nicht eine Bitte, wie aus nachfolgenden sieben Betrachtungen erhellt.

„1. Was hat die Seminarschule mit der Pflanzung Johann Friedrichs zu schaffen?

„Die Seminarschule ist der Grund und Boden für eine Arbeit von großer Verheißung für die Lehrerarbeit. Was aber verlangt eine protestantische Universität, welche wie die unsere recht eigentlich als Quelle für das Licht der evangelischen Wahrheit und Freiheit gegründet ist, mehr als die Fortleitung des Lichtes durch die Lehrer, also auch eine Zubereitung der Lehrer

zu dieſer hohen, heiligen Aufgabe? Proteſtantiſche Geiſtliche und Schulaufſeher, welche der Lehrkunſt mächtig ſind und von dem, was der Jugend Noth thut, Erfahrung haben, ſind erſt ſo die rechten Boten des Evangeliums und Lehrer proteſtantiſcher Schulen, welche zu dem ſchweren Berufe wohl vorbereitet hinzutreten, ſie allein ſind die rechten Rüſtzeuge. Es iſt kein Zweifel: wenn zum frohen Jubelfeſte das neue Schulhaus eingeweiht wird, dann wird der alte fromme Herr, Johann Friedrich, nicht blos auf das eherne Denkmal ſeines Ruhmes, ſondern auch auf das aus geringerem Stoff errichtete Bauwerk aus dem Himmel freundlich niederſchauen: wird ſich freuen, daß der große Baum, welchen er im Glauben gepflanzt, auch dieſes Schößlein getrieben hat.

„2. Was hat die Seminarſchule für die Stadt zu bedeuten?

„Die Stadt Jena hat unermeßlich viel zu danken der Univerſität und ſie wird's nie vergeſſen dürfen. Auch dieſe Schule iſt eine ſolche Wohlthat. Sie hat, da ihre Leitung und ihr Unterricht nur durch academiſche Kräfte beſorgt wird, an Lehrerbeſoldung von der Stadt nichts beanſprucht, hat alſo ſeit der Zeit ihres Beſtehens bis jetzt wenigſtens 5000 Thlr. der Stadt erſpart.

„Dieſe Schule iſt aber weiter eine zweite Bürgerſchule. Laß Dir ſagen: Jede Schule, in ganz beſonderem Sinne aber iſt die Schule der armen Kinder ein Ackerfeld von der größten Bedeutung für die Zukunft der Gemeinde! Da recht eigentlich wächſt ein gut Theil von dem Wohl und Wehe der Gemeinde. Und nun ſiehe an die tägliche Sorge, welche über dieſe Kinder wacht, die fleißigen Hände, welche dieſe Kinder mit Lehre, Arbeit, Sitte, Frömmigkeit zu ſegnen

ſuchen! Haben dies nicht ſchon Fremde ausgeſprochen, wie merkwürdig die Kinder von Jena's ärmſten Bürgern von denen anderer Städte ſich auszeichnen?

„3. Iſt denn das Haus jetzt das Nothwendigſte?

„Wie die Seele einen geſunden und kräftigen Körper braucht, ſo eine Schule ein gutes Schulhaus. Darum liegt hier das nächſte Bedürfniß. Mitten im Arbeitsgarten, bewohnt in jedem Stockwerk von einem Klaſſenlehrer, für Lehre, Arbeit und Erholung gleich berechnet — ſo iſt's angelegt. — Ja, die eigentliche Seminar-Jubel-Stiftung reicht zwar weiter — viel weiter — davon ſpäter — aber für den Augenblick iſt das Fertigbauen des Schulkörpers die Hauptſache.

„4. Wer ſoll mit helfen am Weiterbau des Hauſes?

„Es wäre vielleicht möglich, daß ohne jenaiſche Gelder das Haus der Seminarſchule fertig würde, aber es wäre nicht recht. Es geht jeden Einwohner Jena's Etwas an, daß die fromme Abſicht Johann Friedrichs auch nach dieſer Seite fortgeſetzt werde, Jeden, daß die arme Jugend an himmliſchen Gütern möglichſt reich und für die Gemeinde zum Segen herangezogen werde und Jeder müßte die Stimme des Vorwurfs erheben, wenn er nicht wenigſtens geladen worden wäre zum Mitbaue.

„O, es iſt ein gar ſehr ehrenwerther Kreis, der Kreis der bisherigen Bauleute. Unſer gnädiger Herr, Carl Alexander an der Spitze, die Frau Großherzogin, die Kaiſerliche Hoheit, Ehrenmänner aus allen, ſelbſt den entfernteſten Gauen Deutſchlands haben Bauſteine beigetragen, mehrere aus fernen fremden Gegenden mit ſtattlichen Gaben bis auf 100 Thaler. Sollen Fremde mehr Herz haben für deine Kinder, o Jena, als Du?

„5. Bedenken und Zweifel sind kaum denkbar.

„Freilich sagt das Sprichwort, daß „an guten Früchten gern die Wespen nagen", und nicht unmöglich wäre, daß die Widersacher auch hier bei dieser reinen Sache Mißtrauen und Verdacht wohl gar in Gestalt von biedern Rathschlägen säen. Er wird etwa reden von eitler Ruhmsucht — so toll auch solche Rede wäre — von Bevorzugung der niedern Klassen — so sehr auch diese der Hülfe werth sind — von unnöthigen Ausgaben — so gute Zinsen auch ein Schulhaus trägt, besser als mancher andere Bau. Es bleibt aber dabei: Wem das Herz auf dem rechten Flecke sitzt, in dem wächst nicht solche Saat des Mißtrauens.

„6. Wie es mit der Einsammlung der kleinen und großen Gaben gehalten werden soll.

„So viel steht also fest: Es muß an jeden Einwohner der Stadt die Einladung gelangen. Viele, sehr viele freundliche Zusagen sind schon im Voraus ergangen. Schlichte, unbemittelte Leute, Männer und Frauen, welche von der Arbeit des Tages und dem Fleiße der Hand leben, boten freiwillig ihre kleine Gabe und machten uns Muth und Freude. Freunde und Freundinnen, zur Aushülfe auch bestellte Sammler, werden umher gehen. Ein großes Stiftungsbuch soll die Namen aller Geber aufbewahren und aus diesem Buche wird immer öffentlich Bericht gegeben werden. Möge kein Mann fehlen! Willkommen ist der Groschen wie das Goldstück.

„7. Dankend quittirt.

„Alte Ordnung halten wir in Ehren: Jeder Gabe wird, wenn sie geschrieben ist, das Zeichen der Quittung beigefügt. Aber für den Zusatz, das Danken, ist ein eignes Zeichen ausgedacht. Jeder Wohlthäter wird ein Psalmbüchlein als Ge-

gengabe zur Erinnerung erhalten. Nehme er das Büchlein freundlich hin, es ſoll daſſelbe erſtens bezeugen, daß unſer Hausbau auf dem Felſengrunde von Gottes Wort gebaut iſt, ſoll zweitens jedem unſerer Freunde die alte Verheißung aus Pſalm 112 zurufen: „Wohl dem, der barmherzig iſt und gerne leihet und richtet ſeine Sachen aus, daß er Niemand Unrecht thue! Denn er wird ewig bleiben, des Gerechten wird nimmermehr vergeſſen.“ Drittens aber unſerer Stadt den lieblichen Gruß bringen aus Pſalm 85: „Daß in unſerem Lande ſeine Ehre wohne, daß Güte und Treue einander begegnen, Gerechtigkeit und Friede ſich küſſen, daß Treue auf Erden wachſe und Gerechtigkeit vom Himmel ſchaue!“

Mit dieſen Worten lud der Direktor zur Beiſteuer zum kleinen „Johann-Friedrichs-Denkmal“ am 31. Dec. 1857 ein. In den Akten ſind zwei Verzeichniſſe der Geber mitgetheilt und dieſelben enthalten nicht nur den Geber, ſondern auch den Betrag der Gabe. Dadurch wird das Dokument mehr zu einem Dokument für Jena als für das Seminar. Jedenfalls ſind beide Verzeichniſſe für den, der ſich mit dem Studium des Charakters von Bürgerſchaften beſchäftigt, vom höchſten Intereſſe. Da giebt ein wohlhabender Meiſter zwei Silbergroſchen, aber ein armer Handarbeiter fünf. Und Anderes.

Es iſt hier wie mit der Orgel. Vieles iſt geſchafft, das Meiſte aber fehlt noch. Aber unſre Darſtellung führt uns die ſichere Hoffnung zu, daß nichts unvollendet bleiben werde, weder das Innere noch das Aeußere. Wer unſere Entwickelung überſieht, wird zugeben müſſen, daß das pädagogiſche Seminar eine Pflanzung iſt voll Lebenskraft. Wenn auch das Streben zeitweilig ſtillſtand und dadurch der Idee gegenüber ein Rückſchritt herbeigeführt wurde, ſo lag der Grund in einzel-

nen Mitgliedern; das Ganze aber nahm seine alte Spannung immer wieder an und schritt munter und rüstig weiter. Besonders war es der Geist der Treue und der Wahrheit, den der Direktor gepflanzt, gepflegt, gefördert und zur Herrschaft erhoben hatte, der alle Krisen schnell überwand. Dieser Geist hat niemals unterlassen, die Säumigen zu treiben und die Nichtgewissenhaften zur Verzweiflung und dadurch zur Anstrengung zu zwingen. Viele danken dem pädagogischen Seminar nicht nur pädagogische Einsicht, sondern auch ein Stück ihres Charakters. Alle freilich konnten das Treiben und Brausen seines Geistes nicht vertragen. Sie mußten weichen. Dieser Geist aber hat sein Urtheil in den Akten niedergelegt. Sie werden bezeichnet als „Treulose", als solche „die die Kraft nicht hatten, ihre Pflicht zu erfüllen", als solche „die nicht wissen, was Manneswort ist". Aber es herrschte auch der Geist der ächten, christlichen Liebe, oder jener Geist der Wahrheit, in dem die Liebe wohnte. Daher half immer Einer dem Andern und ging ihm mit Rath und That an die Hand. Der bitterste Tadel war kein Hohn, sondern der Ausdruck der Sorge für die Schule, der Ausdruck der beleidigten Wissenschaft ebensowohl als des Gewissens und wer mit der Rüge gleich bei der Hand war, war auch gewöhnlich bereit Hülfe zu schaffen. Daher hat auch das Seminar jene Abtrünnigen nicht von sich gestoßen, sondern hofft, daß ihnen ihre Erfahrungen zur Lehre und Warnung dienen mögen.

Zumeist bethätigte sich aber der Geist der Liebe an den Kindern, die der Liebe so sehr bedurften, und derselbe hat manchen Schaden abgewendet und manches Gute gestiftet. Und er wird walten fort und fort und ferner Segen wirken für die Kinder, für die Gemeinde und das ganze Land. Das „kleine Johann-Friedrichs-Denkmal" ist ein Centralpunkt schon für Hunderte von Männern, welche in Kirche und Schule wirken,

ein Punkt, nach dem ſie ſich wenden als zu der Quelle, wo ihnen das Verſtändniß für Unterricht und Erziehung aufging. — So möge die Seminarſchule oder wie von nun an, in Folge höchſter Entſchließung, der Name lauten wird, die „Johann-Friedrichs-Schule“ ferner eine Pflanzſtätte ächt evangeliſcher Pädagogik ſein, auf daß ſie ihren Namen in Ehren trage.

# Verzeichniß

der bisherigen Mitglieder des pädagogiſchen Seminars an der Univerſität Jena.

| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Friedr. Bartholomäi | Rödigsdorf (Weimar) | Theol. u. Phil. | S. 1843 — S. 1845 | Lehrer am Stoy'schen Institut in Jena. |
| 2 | F. Val. Röfel | Münchenbernsdorf (Weimar) | Theologie | S. 1843 — W. 1843/44 | |
| 3 | Justus Peter | Friedelshausen (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1843 | † |
| 4 | Gust. E. Arnold | Ritschenhausen (Meiningen) | Theologie | S. 1843 — W. 1843 | Lehrer in der Wallachei. |
| 5 | Christian Gramberg | Oldenburg (Oldenburg) | „ | S. 1843 | |
| 6 | Rudolph Neumeister | Oettingshausen (Coburg) | „ | S. 1843 — W. 1843/44 | Pfarrer in Buckarest. |
| 7 | Karl Gilbert | Kaltensundheim (Weimar) | „ | S. 1843 — W. 1844 | Diaconus in Eisenach. |
| 8 | Ernst Wehner | Salzungen (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1843 / S. 1845 — W. $18\frac{46}{47}$ | Rektor in Sonneberg. |
| 9 | Ludw. Sieber | Hildburghausen (Meiningen) | Theologie | W. 1843/44 | Pfarrer in Gleicherwiesen bei Römhild. |
| 10 | Fr. Geldner | „ „ | „ | W. 1844/45 | Archidiacon. in Meiningen. |
| 11 | Eduard Höpfner | Jena (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1843/44 | Diaconus in Bacha. |
| 12 | Fr. Pfitz | Hildburghausen (Meiningen) | Theologie | | Pfarrvicar in Stelzen bei Eisfeld. |
| 13 | Reinh. Schottin | Köstritz (Reuß) | „ | S. 1844 | Diaconus in Hohenleuben. |
| 14 | Gustav Queck | Zadelsdorf (Weimar) | „ | S. 1844 — W. 1844/45 | Professor am Gymnasium in Sondershausen. |
| 15 | Karl Brinckmeier | Wolfenbüttel (Braunschweig) | „ | S. 1844 | Inst.-Direkt.in Ballenstedt. |
| 16 | Eduard Billig | Frankendorf (Weimar) | „ | S. 1844 — S. 1846 | Collaborator in Jena. |
| 17 | Jul. Burbach | Ballstedt (Gotha) | „ | S. 1844 | |
| 18 | Friedr. Luther | Salzungen (Meiningen) | „ | S. 1844 | Diaconus in Camburg. |
| 19 | Heinr. Hoff | Eisenberg (Altenburg) | „ | S. 1844 — S. 1845 | Collaborator in Altenburg. |
| 20 | Rob. Felsberg | Gotha (Gotha) | „ | W. 1844 — S. 1845 | Direktor in Gronau (Hannover). |
| 21 | Jul. Hilbert | Ronneburg (Altenburg) | „ | W. 1844 — W. 1845/46 | Conrektor in Ronneburg. |
| 22 | Christian Wagner | Eisfeld (Meiningen) | „ | W. 1844 — W. 1845 | Pfarrer in Oberellen bei Eisenach. |
| 23 | Bernh. Stark | Jena (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1844 — S. 1845 | Professor in Heidelberg. |
| 24 | Reimund Bagge | Coburg (Coburg) | Theologie | W. 1844 — S. 1845 | Rektor in Füllbach bei Coburg. |
| 25 | C. Gustav Jäger | Kreuzburg (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1844 — W. 1845 | Lehrer der Handelsschule in Gera. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 26 | W. H. Krause | (Weimar) | Theologie | | Rektor in Dornburg. |
| 27 | Jul. Ratz | Taupatel (Weimar) | „ | S. 1845 | |
| 28 | Friedr. Softmann | Elze (Hannover) | „ | S. 1845 — S. 1846<br>S. 1847 — S. 1850 | Rektor in Celle (Hannov.). |
| 29 | Fr. L. Stiebritz | Weimar (Weimar) | „ | S. 1845 — W. 1845 | |
| 30 | Carl B. Güldenapfel | Jena (Weimar) | „ | S. 1845 | Pfarrer in Heygendorf. |
| 31 | Karl Petermann | Gera (Reuß) | „ | W. 1844 — W. 1846 | In Amerika. |
| 32 | Eduard Kirchberg | Wienrode (Braunschweig) | „ | W. 1845 — S. 1846 | |
| 33 | H. Neumeister | Lindenau (Meiningen) | „ | W. 1845/46 | Pfarrer in Bukarest. † |
| 34 | Fr. O. Pilling | Gößnitz (Altenburg) | „ | W. 1845 — W. 1847 | Direktor in Vevay. |
| 35 | Albert Wiegand | Treissa (Kurhessen) | Philosophie | W. 1845/46 | Professor in Marburg. |
| 36 | Otto Müller | Gera (Reuß) | Theologie | S. 1845 — W. 1846 | Pfarrer in Drakendorf. |
| 37 | Ludw. Emeritzy | Menhard (Ungarn) | „ | S. 1846 | Professor in Preßburg. |
| 38 | J. Szeberinyi | Schemnitz (Ungarn) | „ | S. 1846 u. S. 1847 | Pastor in Schemnitz. |
| 39 | E. Bittermann | Stadt Sulza (Weimar) | „ | S. 1846 — S. 1847 | Rektor in Apolda. |
| 40 | E. Bulle | Pößneck (Meiningen) | „ | S. 1846 — W. 1846 | Pfarrer in Lehesten. |
| 41 | Carl Reinhard | Allendorf (Schwrzb.-Rudolstadt) | „ | S. 1846 | |
| 42 | Carl Friedr. Müller | Altenburg (Altenburg) | „ | S. 1846 — S. 1848 | |
| 43 | H. Wilkens | Lesse (Braunschweig) | „ | S. 1846 — W. 1846 | |
| 44 | W. Bose | Jena (Weimar) | „ | S. 1846 — W. 1848 | Collaborator in Udestedt bei Vieselbach. |
| 45 | Carl Friedr. Zeuner | Tanna (Reuß) | „ | S. 1846 — W. 1847<br>W. 1848<br>W. 1851 — W. 1852 | Pfarrer in Tanne. |
| 46 | Herm. Hunnius | Ober-Weimar (Weimar) | „ | W. 1846/47 | Pfarrer in Rennsdorf bei Buttelstedt. |
| 47 | Gust. Koch | Sonneberg (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1846 — W. 1847 | In Amerika. |
| 48 | B. Giesecke | Kamburg (Meiningen) | „ | W. 1846/47 | Professor in Roßleben. |
| 49 | Heinr. Zimmern | Heidelberg (Baden) | „ | W. 1846 — S. 1847 | |
| 50 | Franz Hotzel | Jena (Weimar) | Theologie | W. 1846/47 | Lehrer am Realgymnasium in Eisenach. |
| 51 | Heinr. Muther | Coburg (Coburg) | „ | W. 1846/47 | |
| 52 | Heinr. Grube | Melle (Hannover) | Philosophie | W. 1846 — S. 1847 | |
| 53 | Carl Knote | Maua (Weimar) | Theologie | S. 1847 — W. 1847 | Pastor in Vieselbach. |
| 54 | Chr. Schmidt | Gillersdorf (Schw.-Sondersh.) | Philologie | S. 1847 | Realschullehrer in Sondershausen. |
| 55 | Hugo Schmidt | Hohenleuben (Reuß) | Theologie | S. 1847 | Hauslehrer in Ehrenberg bei Altenburg. |
| 56 | Aug. Spitz | Anraff (Waldeck) | „ | S. 1847 | |

| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 57 | Aug. Immler | Coburg (Coburg) | Theologie | S. 1847 — W. 1847 | Pfarrer in Altenhausen bei Coburg. |
| 58 | Adolph Köhler | Weitrammsdorf (Coburg) | „ | S. 1847 | Diaconus in Sonnefeld. |
| 59 | F. Jäger | Rhed (Waldeck) | „ | S. 1847 | Freienhagen in Waldeck. |
| 60 | H. Steinrück | Bachdorf (Meiningen) | „ | S. 1847 — W. 1847 | |
| 61 | J. Schönvizner | Kesmark (Oberungarn) | „ | S. 1847 | Eisdorf bei Kesmar in Ungarn. |
| 62 | K. Keyßner | Sonneberg (Meiningen) | „ | S. 1847 — W. 1847 | Rektor in Heldburg. |
| 63 | Werner Krauß | Ebersdorf (Coburg) | „ | S. 1847 | Pfarrer in Dörfles bei Coburg. |
| 64 | Gottl. Biermann | Preßburg (Ungarn) | „ | S. 1847 | |
| 65 | H. Steinmetz | Sachsenhausen (Waldeck) | Theol. u. Phil. | S. 1847 — W. 1847 | In England. |
| 66 | Ant. Hüttenrauch | Altenburg (Altenburg) | Theologie | W. 1847 — W. 1849 | Hauslehrer in Falkenhayn bei Leipzig. |
| 67 | Ernst Lotze | Roda (Altenburg) | „ | W. 1847 — S. 1851 | Conrektor in Neudettelsau bei Nürnberg. |
| 68 | Ernst Wolff | Reichstädt (Altenburg) | „ | W. 1847/48 | |
| 69 | Otto Gigling | Altengefees (Reuß) | Theol. u. Phil. | W. 1847 — S. 1848 | Pfarrer in Titschendorf bei Schleiz. |
| 70 | Gotthelf Hermann | Altkirchen (Altenburg) | Theologie | W. 1847 — W. 1848 | |
| 71 | Balduin Koch | Harras (Meiningen) | „ | W. 1847/48 | In Heubach bei Eisfeld. |
| 72 | Fr. Schaubach | Meiningen (Meiningen) | „ | W. 1847/48 | Rektor in Meiningen. |
| 73 | Fr. Hörcher | Barigau (Schwarzb.-Rudolstadt) | Theol. u. Phil. | W. 1847/48 | Oberlehrer am Gymnasium in Rudolstadt. |
| 74 | Kuno Walther | Eisenach (Weimar) | Theologie | S. 1848 u. S. 1850 | Archidiac. in Neustadt a. O. |
| 75 | Ernst Römheld | Oberdörfelden bei Hanau (Kurh.) | „ | S. 1848 | |
| 76 | Gust. Schuster | Coburg (Coburg) | Theol. u. Päd. | S. 1848 — W. 1852 | Lehrer an Schleiden's Schule in Hamburg. |
| 77 | Ehrh. Zizmann | Coburg (Coburg) | Theol. u. Math. | S. 1848 — W. 1850 | Realschullehrer in Coburg. |
| 78 | Oscar Rausch | Stadt Ilm (Schwzb.-Rudolstadt) | Theologie | S. 1848 — W. 1848 | Pfarrer in Krau. |
| 79 | August Hönn | Meiningen (Meiningen) | „ | S. 1848 — W. 1848 | Pfarrvicar in Hellingen bei Heldburg. |
| 80 | H. Heilmann | Altenburg (Altenburg) | Theol. u. Phil. | S. 1848 — S. 1849 | Privatlehrer in Rom. |
| 81 | B. Keller | Salzungen (Meiningen) | Theologie | S. 1848 | † |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 82 | K. Kromayer | Weimar (Weimar) | Philologie | {S. 1848 — W. 1849 / S. 1851 — W. 1852} | Gymnasiallehrer in Stralsund. |
| 83 | Theod. Klein | Eisenberg (Meiningen) | Theologie | S. 1848 — S. 1849 | Pfarrer in Serba bei Eisenberg. |
| 84 | E. Formann | (Ostpreußen) | | | |
| 85 | Fr. Fizély | Teislzolz (Ungarn) | „ | S. 1848 | Lehrer in Nyiregyháza. |
| 86 | Ludw. Barth | Gera (Reuß) | „ | S. 1848 — W. 1848 | Catechet in Gera. |
| 87 | Ed. Leinhos | Mihla (Weimar) | „ | S. 1848 — W. 1848 | Pfarrer in Burgau. |
| 88 | Theod. Kellner | Barbecke (Braunschweig) | Lehrer | 1848 | Direktor eines Instituts in Barbecke. |
| 89 | Wilh. Hauck | Meiningen (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1848 | Pfarrer in Riechheim bei Kranichfeld. |
| 90 | Adolph Hagnauer | Aarau (Schweiz) | Philologie | S. 1848 | |
| 91 | J. J. Welti | Zurzach (Schweiz) | Philosophie | S. 1848 | |
| 92 | A. Höpfner | Jena (Weimar) | | S. 1848 — S. 1849 | Pfarrer in Graitzschen. |
| 93 | E. Mönch | Alt-Dietendorf (Gotha) | Theologie | S. 1848 | |
| 94 | Fr. Freund | Lucka (Altenburg) | „ | S. 1848 — W. 1848 | |
| 95 | Herm. Meder | Münchenbernsdorf (Weimar) | „ | S. 1848 | Collaborator in Weimar. |
| 96 | Ernst Ett | Eisenach (Weimar) | „ | W. 1848 u. S. 1850 | Pfarrer in Isserode. |
| 97 | A. Kleinschmit | Bringhausen (Waldeck) | „ | W. 1848 | Pfarrer zu Brenzhausen. |
| 98 | Ed. Lommer | Wichmar (Meiningen) | „ | W. 1848 — S. 1849 | Pfarrer in Obernitz bei Saalfeld. |
| 99 | Carl Hoffmann | Crispendorf (Reuß) | „ | W. 1848 | Pastor in Zopothen bei Greiz. |
| 100 | Carl Franke | Arnstadt (Schwarzb.-Sondersh.) | „ | W. 1848 — S. 1849 | Realschullehrer i. Arnstadt. |
| 101 | Mich. Szalagyi | Topporz (Ungarn) | „ | W. 1848 — S. 1849 | Pastor in Topporz. |
| 102 | Aug. Topf | Kranichfeld (Meiningen) | Theol. u. Phil. | W. 1848 — S. 1849 | Rektor in Gräfenthal. |
| 103 | Fr. Kerst | Arnstadt (Schwarzb.-Sondersh.) | Theologie | S. 1849 — W. 1849 | |
| 104 | Ant. Toel | Wiarden (Oldenburg) | „ | S. 1849 — S. 1850 | |
| 105 | Christ. Rose | Ehringsdorf (Weimar) | „ | S. 1849 | Collaborator in Weimar. |
| 106 | Ludw. Paul | Weimar (Weimar) | „ | S. 1849 | Collaborator in Weida. |
| 107 | Louis Metzner | Graitzschen (Weimar) | Theol. u. Phil. | S. 1849 — W. 1850 | Rektor in Ostheim. |
| 108 | Ferd. Elßmann | Kloster Veilsdorf (Meiningen) | Theologie | S. 1849 — S. 1851 | Rektor in Schalkau. |
| 109 | Eduard Ruppe | Meiningen (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1849 — S. 1850 | Pfarrvicar in Judenbach bei Sonneberg. |
| 110 | H. Birnau | Tiefenort bei Eisenach (Weimar) | Theologie | W. 1848 — W. 1849 | Pfarrer in Weilar bei Dembach. |
| 111 | Otto Erler | Mehna (Altenburg) | „ | S. 1849 — W. 1850 | |
| 112 | Paul Schmaltz | Hamburg (Hamburg) | „ | S. 1849 — S. 1850 | Pfarerr. |

| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 113 | Ferd. Meister | Eisenach (Weimar) | Philologie | S. 1849 — W. 1850 | Inspektor der Ritterakademie zu Liegnitz. |
| 114 | Gotthelf Hermann | Gertonien (Ostpreußen) | | | |
| 115 | K. H. Gebser | Königsberg (Preußen) | Theologie | S. 1849 | Pfarrer zu Dirschau in Preußen. |
| 116 | Bernhard Spanaus | Pößneck (Meiningen) | „ | S. 1849 — W. 1849<br>S. 1852 — W. 1853 | Archid.-Verw. in Saalfeld. |
| 117 | Theod. Leidenfrost | Weimar (Weimar) | Mathematik | W. 1849 — S. 1851 | Realschullehrer in Weimar. |
| 118 | K. Stößner | Kolba (Weimar) | Theologie | W. 1849 — W. 1850<br>W. 1851 — S. 1852 | Rektor in Bürgel. |
| 119 | Oskar Schumann | Berg Sulza (Weimar) | „ | W. 1849 — S. 1851 | |
| 120 | Bruno Lusche | Teutleben (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1849 — S. 1850 | Pfarrer in Bösleben. |
| 121 | Aug. Martin | Rüdersdorf (Reuß) | Theologie | W. 1849 | Candidat in Jena. |
| 122 | H. Härtel | Weimar (Weimar) | „ | W. 1849 — S. 1852 | Lehrer in Dammgarten bei Stralsund. |
| 123 | Max Dressel | Coburg (Coburg) | „ | S. 1850 | Pfarrer in Niederhellingen. |
| 124 | Ludw. Braunschmidt | Neustadt a. H. (Coburg) | „ | S. 1850 u. W. 1851/52 | Gouverneur in München. |
| 125 | O. Fuchs | Altenburg (Altenburg) | „ | S. 1850 | Hauslehrer in Hummelshain. |
| 126 | E. Pasch | Großenstein (Altenburg) | „ | S. 1850 | Direktor der Carolinenschule in Altenburg. |
| 127 | Otto Dietrich | Altenburg (Altenburg) | „ | S. 1850 — W. 1850 | |
| 128 | Carl Leop. Liebe | Moderwitz b. Neust. a. O. (Weimar) | „ | S. 1850 — S. 1852 | Oberlehrer in Gera. |
| 129 | Mich. Heinich | Göllnitz (Altenburg) | „ | S. 1850 — W. 1850 | |
| 130 | Ernst Heiner | Züschen (Waldeck) | „ | S. 1850 | Pfarrer in Sachsenhausen. |
| 131 | H. Möller | Groß-Behringen (Gotha) | „ | S. 1850 — W. 1850 | Gymnasiallehrer in Gotha. |
| 132 | Herm. Starkloff | Römhild (Meiningen) | „ | S. 1850 — W. 1850 | Diakonus in Römhild. |
| 133 | Alb. Pfranger | Bürden (Meiningen) | „ | S. 1850 — W. 1850 | † |
| 134 | Edwin Kohlschmidt | Knaua (Weimar) | „ | S. 1850 | Pfarrer in Aschenhausen a. d. Rhön. |
| 135 | Albin Voit | Saalfeld (Meiningen) | „ | S. 1850 | Pfarrer in Weigersroth b. Hildburghausen. |
| 136 | Herm. Rübesamen | Frankenhausen (Schw.-Rudolst.) | „ | S. 1850 — W. 1850 | Oberlehr. i. Frankenhausen. |
| 137 | Oskar Gareißen | Triptis (Weimar) | Philosophie | S. 1850 — S. 1851 | Texas in Amerika. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 138 | G. L. Schmidt | Reisdorf (Weimar) | Theologie | W. 1850 | Gymnasiallehr. i. Eisenach. |
| 139 | Const. Cotta | Niederzimmern (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1850 | |
| 140 | Carl Schilling | Weimar (Weimar) | Theologie | W. 1850 — W. 1851 | Lehrer an Zenker's Institut in Jena. |
| 141 | E. B. Schellenberg | Altenburg (Altenburg) | Philosophie | W. 1850 — S. 1851 | Lehrer am Sophienstift in Weimar. |
| 142 | Ludw. Seele | Königsee (Schwarzb.-Rudolstadt) | Theologie | W. 1850 | Rektor in Königsee. |
| 143 | Ch. N. Stauch | Eisenach (Weimar) | Philosophie | W. 1850 u. W. 1851 | Lehrer in Eisenach. |
| 144 | Fr. Blan | Langensalza (Preußen) | Theol. u. Phil. | W. 1850 | |
| 145 | Mich. Jäger | Seebe (Meiningen) | Theologie | W. 1850 — W. 1851 | Pfarrvicar in Sonneberg. |
| 146 | Const. W. Wedemann | Kerspleben (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1850 und W. 1852 — S. 1853 | Prediger am Inquisitorien in Königsb. in Ostpreuß. |
| 147 | Carl Hausmann | Ostheim (Weimar) | Philosophie | S. 1851 — S. 1854 | Secundarlehrer in Neustadt a. O. |
| 148 | Ed. Neumeister | Gestungshausen (Coburg) | Theol. u. Phil. | S. 1851 | |
| 149 | Franz Breitung | Füchsen (Meiningen) | Theologie | S. 1851 — W. 1851 | |
| 150 | Theod. Heckenhayn | Wickerstadt (Weimar) | „ | S. 1851 — W. 1852 | Lehrer im Stoy'schen Institut in Jena. |
| 151 | Carl Oehlwein | Weimar (Weimar) | Mathematik | S. 1851 — W. 1851 / W. 1852 — S. 1854 | Direktor des Taubstummen-Instituts in Weimar. |
| 152 | Carl Seybel | Coburg (Coburg) | Philosophie | W. 1851 — W. 1852 | Lehrer in Ostpreußen. |
| 153 | Heinr. Keßler | Hildburghausen (Meiningen) | Philologie | W. 1851 | Gymnasiallehrer in Hildburghausen. |
| 154 | H. Käferstein | Wickerstedt (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1851 — S. 1852 | Lehrer an der Handelsschule in Dresden. |
| 155 | K. Th. Kluge | Tannroda (Weimar) | „ | W. 1851 — W. 1852 | Pfarrverweser in Tannrode. |
| 156 | Rich. Reinhard | Eisenach (Weimar) | Theologie | W. 1851 | Pfarrer in Rojewo Hazkowerdorf bei Gniekome im Regierungsb. Bromberg. |
| 157 | Th. Wacker | Oberoppurg (Weimar) | „ | W. 1851 — W. 1852 | |
| 158 | Mirus | Frankenhausen (Schw.-Rudolst.) | „ | W. 1851 | Privatisirt in Frankenhaus. |
| 159 | Bernh. Pfeiffer | Buttstedt (Weimar) | „ | S. 1852 | Rektor in Buttstedt. |
| 160 | Bernh. Busch | Gotha (Gotha) | „ | S. 1852 — W. 1852 | |
| 161 | Herm. Pfister | Oldisleben (Weimar) | „ | S. 1852 — W. 1853 | Lehrer in Hohenmocker in Vorpommern. |
| 162 | Carl Wagner | Sondershausen (Schw.-Sonb.) | „ | S. 1852 | |
| 163 | Franz Lozze | Hildburghausen (Meiningen) | „ | S. 1852 — W. 1852 | Conrektor in Pösneck. |
| 164 | Christ. Luther | Salzungen (Meiningen) | „ | S. 1852 — W. 1852 | Pfarrvikar in Camburg. |

| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 165 | Ed. Kögler | Jena (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1852 — W. 1853 | |
| 166 | K. L. Oppel | Einberg (Coburg) | „ | W. 1852 | |
| 167 | K. Löhnert | Coburg (Coburg) | „ | W. 1852 | Rektor in Neustadt a. Haide. |
| 168 | E. Wenzel | Saalfeld (Meiningen) | Philosophie | W. 1852 — S. 1853 | Lehrer in Apolda. |
| 169 | Westphal | Minden (Preußen) | | W. 1852 — S. 1853 | Oberlehrer in Bremen. |
| 170 | A. Biertümpfel | Thalbürgel (Weimar) | Theologie | S. 1853 — S. 1854 | Hauslehrer zu Obermüzkow bei Stralsund. |
| 171 | Fr. Sternkopf | Rudolstadt (Schwzb.-Rudolstadt) | „ | S. 1853 — W. 1853 | |
| 172 | A. Skerl | Braunschweig (Braunschweig) | „ | S. 1853 | Waisenhauslehr. i. Braunschweig. |
| 173 | Heinr. Rogge | Fürwürderdeich (Oldenburg) | „ | S. 1853 — W. 1853 | |
| 174 | Gust. Barth | Oppurg (Weimar) | „ | S. 1853 — W. 1853 | Collaborator in Jena. |
| 175 | Oskar Nicolai | Weida (Weimar) | „ | S. 1853 — S. 1854 | Collaborator in Weimar. |
| 176 | Mart. Heyn | Sophienau (Meiningen) | „ | S. 1853 — W. 1853 | |
| 177 | Ludw. Dittmar | Witzelroda (Meiningen) | „ | S. 1853 — S. 1854 | Conrektor und Pfarrvikar in Gräfenthal. |
| 178 | Oskar Meyer | Münchenbernsdorf (Weimar) | „ | S. 1853 — S. 1854 | Hauslehr. in Meinnischkau bei Darkehnen in Ostpr. |
| 179 | G. Barth | Gahma (Reuß) | „ | S. 1853 — S. 1854 | Rektor in Lobenstein. |
| 180 | W. Jahn | Werkersdorf (Reuß) | „ | S. 1853 | Hauslehrer in Augustusburg (K. Sachsen). |
| 181 | Franz Haase | Moßbach (Weimar) | „ | S. 1853 — S. 1854 | Westerbrüggen bei Neubuckow i. Meckl.-Schwer. |
| 182 | Ed. Leibhold | Nischwitz (Altenburg) | „ | W. 1853 | Altenhagen bei Crepelin in Meckl.-Schwerin. |
| 183 | C. Eberhardt | Haßleben (Weimar) | Theol. u. Phil. | W. 1853 — S. 1854 | Rektor in Ilmenau. |
| 184 | H. Kaphahn | Neustadt a. O. (Weimar) | Theologie | W. 1853 | Seminarlehrer in Königsberg. |
| 185 | H. Schollmeyer | Eisenberg (Altenburg) | „ | W. 1853 | |
| 186 | A. Kühne | Korbach (Waldeck) | „ | W. 1853 — S. 1854 | Cand. in Korbach |
| 187 | A. Schumacher | Hamwarde (Lauenburg) | „ | W. 1853 — S. 1854 | |
| 188 | Ad. Demelius | Allstedt (Weimar) | Philosophie | W. 1853 — S. 1854 | Oberlehrer in Kaltennordheim. |
| 189 | G. Compter | Jena (Weimar) | Mathematik | S. 1853 — W. 1853 | Lehrer in der Schweiz. |

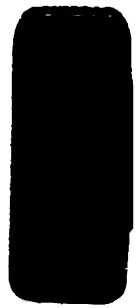
| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 190 | Ludw. Häpke | Bassum (Hannover) | Philosophie | S. 1854 — S. 1855 | Lehrer in Bremen. |
| 191 | Fr. Braunschmidt | Neustadt a. H. (Coburg) | Theologie | S. 1854 | Hauslehrer in Korklak in Ostpreußen. |
| 192 | K. Fr. Hauck | Meiningen (Meiningen) | „ | S. 1854 | |
| 193 | Fr. W. Stoltze | Eisenberg (Altenburg) | „ | S. 1854 | Jetzt in Eisenberg. |
| 194 | Fr. Kieselhausen | Gotha (Gotha) | „ | S. 1854 | Lehrer in Schnepfenthal. |
| 195 | G. Beck | Meiningen (Meiningen) | „ | S. 1854 | Candidat in Meiningen. |
| 196 | K. Fr. B. Töpfer | Bienstedt (Gotha) | „ | S. 1854 | Lehrer in Wien. |
| 197 | G. Knauer | Ichtershausen (Gotha) | „ | S. 1854 | Pfarrer in Schmalkalden. |
| 198 | K. Schmidt | Schleiz (Reuß-Schleiz) | „ | S. 1854 | Mädchenlehrer in Greiz. |
| 199 | R. Wittig | Gera (Reuß) | „ | S. 1854 | Lehrer in Gera. |
| 200 | G. Köhler | Erdorf (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1854 | Gymnasiallehrer in Meiningen. |
| 201 | A. Ackermann | Nerkewitz (Weimar) | „ | S. 1854 | Lehrer in Waldheim in Sachsen. |
| 202 | Ludw. Ißleib | Krauthausen (Weimar) | Philosophie | W. 1854 — S. 1856 | Dr. in Leibach. |
| 203 | K. Schwarz | Weimar (Weimar) | Philologie | W. 1854 — S. 1855 | Hauslehrer bei Wittwe Helbing in Meiningen. |
| 204 | Herm. Töpfer | Nerkewitz (Weimar) | Philosophie | W. 1854 | Hauslehrer bei Prof. Stebra in Wien. |
| 205 | E. Bocklisch | Ottendorf (Altenburg) | Pädagogik | W. 1854 — S. 1856 | Lehrer in Antwerpen. |
| 206 | Ew. Eichhorn | Steinach (Meiningen) | Theologie | W. 1854 — S. 1855 | Candidat in Steinach. |
| 207 | A. Jacobi | Weimar (Weimar) | Philosophie | W. 1854 | Lehrer am Stoy'schen Institut in Jena. |
| 208 | Herm. Keller | Neustadt a. O. (Weimar) | Theologie | W. 1854 — W. 1855 | Hauslehrer in Elberfeld. |
| 209 | A. Hertrich | Mennewitz (Altenburg) | Pädagogik | W. 1854 u. W. 1855 — S. 1856 | Seminarlehrer in Altenburg. |
| 210 | Fr. Rud. Müller | Friesnitz (Weimar) | Theologie | W. 1854 — S. 1855 | Lehrer in Altona. |
| 211 | G. Bonsack | Löhma (Reuß-Schleiz) | „ | S. 1855 — W. 1855 | Lehrer am Mädcheninstitut in Hirschberg. |
| 212 | W. Unger | Kobersdorf (Ungarn) | „ | S. 1855 | |
| 213 | R. Schneider | Stift Graba (Meiningen) | „ | S. 1855 — W. 1855 | Candidat in Meiningen. |
| 214 | v. Langsdorff | Mannheim (Baden) | Naturwiss. | S. 1855 | Direktor in Carlsruhe. |
| 215 | O. Franke | Großheringen (Weimar) | Theologie | S. 1855 — W. 1855 | In Szadlowice b. Inowraclaw, Regierungsbezirk Bromberg. |
| 216 | O. Korn | Eckolstädt (Meiningen) | Theol. u. Phil. | S. 1855 — S. 1856 | Lehrer in Danzig (Langfuhr). |

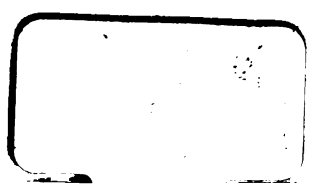
| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 217 | A. Müller | Waticke (Brandenburg) | Candidat d. Schulamts | S. 1855 — S. 1856 | Lehrer an Matthiä's Institut in Altenburg. |
| 218 | Ehrengott Schubart | Eisfeld (Meiningen) | Theologie | S. 1855 — W. 1856 | In Oelsnitz bei Lichtenstein im Kön. Sachsen. |
| 219 | W. Höfer | Sonnefeld (Coburg) | Theol. u. Math. | S. 1855 | Lehrer in Coburg. |
| 220 | E. Reinhard | Allendorf (Schw.-Rudolstadt) | Theologie | S. 1855 | Candidat in Allendorf. |
| 221 | O. Keller | Meiningen (Meiningen) | Philosophie | S. 1855 — W. 1856 | Lehrer in Zenker's Institut in Jena. |
| 222 | C. Bank | Ilmenau (Weimar) | Theologie | S. 1855 — S. 1857 | Candidat in Ilmenau. |
| 223 | H. Rieth | Ilmenau (Weimar) | Theol. u. Phil. | S. 1855 | Oberlehrer der Seminarschule in Jena. |
| 224 | Jul. Oertel | Podelsatz (Altenburg) | Pädagogik | W. 1855 — W. 1856 | In Lobenstein. |
| 225 | Fr. Vollert | Allstedt (Weimar) | Theologie | W. 1855 — S. 1856 | |
| 226 | Fr. Buhler | Allstedt (Weimar) | " | W. 1855 | In Badresch bei Woldegk in Meklenburg-Strelitz. |
| 227 | G. Lucke | Wenig. Jena (Weimar) | " | W. 1855 — S. 1856 | Hauslehrer in Mauten bei Königsberg. |
| 228 | H. J. Falke | Arnstadt (Schw.-Sondershaus.) | Theol. u. Math. | W. 1855 — S. 1857 | Lehrer in Arnstadt. |
| 229 | Chr. Beulwitz | Niederwildungen (Nassau) | Philosophie | W. 1855 | Informator in Ebersdorf. |
| 230 | Mor. Heimbach | Jena (Weimar) | Theologie | W. 1855 | In Ronneburg. |
| 231 | H. Köhler | Klein-Neuhausen (Weimar) | " | W. 1855 | Hauslehrer in Groß-Medunischken b. Darkehmen in Ostpreußen. |
| 32 | Albrecht Schwabe | Buttstedt (Weimar) | " | W. 1855 — S. 1856 | Auf der Insel Rügen. |
| 233 | Adolph Hoch | Hohenhorn (Lauenburg) | Philosophie | W. 1855 — S. 1856 | |
| 234 | Adolph Schmidt | Triptis (Weimar) | Theologie | W. 1855 — S. 1856 | Pfarrvicar in Schöndorf b. Neustadt a. O. |
| 235 | O. Fiedler | Töffelstedt (Gotha) | " | S. 1856 | Hauslehrer in Limbach bei Chemnitz. |
| 236 | H. Meurer | Eisenach (Weimar) | Philosophie | S. 1856 | Gymnasialkollaborator in Weimar. |
| 237 | A. Nicolai | Arnstadt (Schw.-Rudolstadt) | " | S. 1856 | In Jena. |
| 238 | E. Hallier | Hamburg | " | S. 1856 — W. 1856 | Lehrer an Schleiden's Schule in Hamburg. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 239 | H. Kirschbaum | Frankfurt a. M. | Philosophie | S. 1856 — W. 1856 | Gymnasiallehrer in Frankfurt a. M. |
| 240 | Gottw. Boklisch | Ottendorf (Altenburg) | Pädagogik | S. 1856 — W. 1856 | Seminarlehrer in Altenburg. |
| 241 | Aug. Röhrig | Berkach (Meiningen) | Theologie | S. 1856 — W. 1856 | Hauslehrer in Berlin. |
| 242 | Dominikus | Altenburg (Altenburg) | Pädagogik | S. 1856 | |
| 243 | G. Hoffmann | Heßberg (Meiningen) | Theologie | W. 1856 — S. 1857 | In Lindenau bei Heldburg. |
| 244 | Dr. Eberhart | Gotha (Gotha) | Philosophie | S. 1856 — S. 1857 | In Brasilien. |
| 245 | F. Marr | Darmstadt (Darmstadt) | Lehrer | W. 1856 — S. 1857 | In Darmstadt. |
| 246 | O. Haberfang | Meiningen (Meiningen) | Theol. u. Phil. | W. 1856 | Candidat der Theologie in Meiningen. |
| 247 | Jul. Motz | Sülzfeld (Meiningen) | " | W. 1856 | Hauslehrer in Galczewko bei Gollub bei Thorn. |
| 248 | K. Helfer | Göllingen (Schw.-Rudolstadt) | " | W. 1856 — W. 1857 | |
| 249 | Ed. Ackermann | Neustadt a. O. (Weimar) | " | W. 1856 — S. 1857 | |
| 250 | G. A. Allihn | Göthen (Anhalt) | " | S. 1857 | |
| 251 | Franz Anding | Hildburghausen (Meiningen) | Theologie | S. 1857 | |
| 252 | Joh. Bock | Göllingen (Schw.-Rudolstadt) | " | S. 1857 | |
| 253 | Herm. Bräutigam | Jena (Weimar) | Candidat d. Schulamts | S. 1857 | |
| 254 | Carl Hoffmann | Arnstadt (Schw.-Sondershauf.) | Theol. u. Phil. | | |
| 255 | Osc. Friedr. Knauth | Orlamünde (Altenburg) | Theologie | | |
| 256 | Ernst Neuschütz | Arnstadt (Schw.-Sondershauf.) | Theol. u. Phil. | S. 1857 | |
| 257 | Aug. Selle | Landgrafroda (Weimar) | Theologie | S. 1857 | |
| 258 | Ferd. Wassermann | Görbitzhausen b. Arnstadt (Sond.) | Theol. u. Phil. | S. 1857 | |
| 259 | Carl Wolfram | Hochstädt (Baiern) | Theologie | S. 1857 | |
| 260 | Joh. Heinr. Tempel | Frankfurt a. M. | " | | |
| 261 | Jul. Taube | Altenburg (Altenburg) | " | S. 1857 | |
| 262 | Ernst Abbe | Eisenach (Weimar) | Mathematik | W. 1857 | |
| 263 | Ernst Barth | Sebnitz (Kgr. Sachsen) | Pädagogik | S. 1857 | |
| 264 | A. Geller | Eisenberg (Altenburg) | Theologie | W. 1856 | |
| 265 | Emil Härtel | Weimar (Weimar) | Pädagogik | W. 1856 | |
| 266 | Wold. Kost | Hildburghausen (Meiningen) | Theologie | W. 1855 | Hauslehrer bei Landrath v. Malzohr in Rathenow bei Rostock. |
| 267 | Herm. Loeber | Roda (Altenburg) | " | | |
| 268 | Alex. Möller | Eisenach (Eisenach) | Philosophie | S. 1857 | |
| 269 | Carl Mertten | Nohra (Weimar) | Theologie | S. 1857 | In Jena. |
| 270 | Hugo Thärmann | Weißenfels (Preußen) | Pädagogik | W. 1857 | |

| Nr. | Name. | Heimath. | Studium. | Zeit. | Gegenwärtige Stellung. |
|---|---|---|---|---|---|
| 271 | Otto Wieſe | Halle a. S. (Preußen) | Pädagogik | S. 1857 | Lehrer in Halle. |
| 272 | Guſt. Ad. Franke | Großheringen (Weimar) | Theologie | S. 1858 | |
| 273 | Jul. Kerſten | Kleinkrommsdorf (Weimar) | Philoſophie | S. 1858 | |
| 274 | Arno Knauth | Orlamünde (Altenburg) | Theologie | S. 1858 | |
| 275 | Richard Knauer | Ichtershauſen (Schwzb.-Sond.) | " | S. 1858 | |
| 276 | Auguſt Oertel | Tröbnitz (Altenburg) | " | S. 1858 | |
| 277 | Clemens Pätz | Tanna (Reuß) | " | S. 1858 | |
| 278 | Aug. Reichenbächer | Harra | " | S. 1858 | |
| 279 | Rob. Schröter | Paitzdorf | Philoſophie | S. 1858 | |
| 280 | Wilh. Schmuck | Zillbach (Weimar) | Pädagogik | S. 1858 | |
| 281 | Joſ. Egon Winzer | Stetten bei Lörrach (Baden) | Philologie | S. 1858 | |
| 282 | Georg Krauß | Coburg (Coburg) | Theologie | W. 1857 | |
| 283 | Samuel Weiß | Igló (Ungarn) | " | W. 1857 | |

Druck von Philipp Reclam jun. in Leipzig.





Gebunden von
C. W Fraisse

Educ 2731.1
Das padagogische Seminar zu Jena :
Widener Library 006684985
3 2044 079 743 696